

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Wie konfrontativ soll transformatives Lernen sein? Der Umgang mit
Emotionen und Polarisierung im Klimacamp 2025.

verfasst von | submitted by

Alicia Kaplan B.A.

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Mag. Dr. Elmar Flatschart

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	5
1.1	Hinführung und Problemstellung	5
1.2	Forschungsfrage und Zielsetzung.....	8
1.3	Relevanz des Themas	10
2.	Theoretischer Rahmen.....	12
2.1	Transformatives Lernen nach Mezirow.....	15
2.2	Transformatives Lernen in der kritischen Theorie.....	18
2.3	Emotionen in Bildungs- und Bewegungsprozessen	21
3.	Forschungsstand	25
3.1	Klimacamp als Protestcamp.....	25
3.2	Konfrontation in Bildungsprozessen	32
3.3	Emotionale Betroffenheit und das Konzept der adaptiven Hoffnung.....	36
3.4	Konfliktlinien.....	39
4.	Methodik.....	42
4.1	Forschungsdesign	43
4.2	Datenerhebung.....	47
4.2.1	Auswahl und Zugang zum Feld.....	47
4.2.2	Teilnehmende Beobachtung	53
4.2.3	Informelle Gespräche.....	56
4.2.4	Teilstrukturierte Leitfadeninterviews.....	57
4.3	Datenanalyse	59
4.4	Forschungsethik und Reflexion	61
5.	Ergebnisse der empirischen Untersuchung.....	63
5.1	Deskriptive Auswertung der Interviewdaten	66
5.1.1	Wie funktioniert TL?	66
5.1.2	Wie wirken Emotionen in Bildungsprozessen?	67
5.1.3	Wie kann emotionaler Betroffenheit begegnet werden?.....	68
5.1.4	Wie wirkt Konfrontation in Bildungsprozessen?	68
5.1.5	Was sind Herausforderungen von Konfrontation?	69
5.1.6	Zusammenführung	70
5.2	Auswertung der teilnehmenden Beobachtung nach Konfrontationstypen	71
5.2.1	Epistemisch-kritische Konfrontation	71

5.2.2	Emotionale Konfrontation.....	74
5.2.3	Politisch-machtkritische Konfrontation	76
5.2.4	Narrativ-apokalyptische Konfrontation.....	79
5.2.5	Dialogisch-konflikthafte Konfrontation.....	80
6.	Diskussion.....	83
6.1	Wahrnehmung von Emotionen im Lernprozess	83
6.1.1	Emotionale Erfahrungen im Camp-Alltag	83
6.1.2	Negative Emotionen, Selbstfürsorge und Aktivierung.....	84
6.1.3	Emotionale Betroffenheit: Motivation und Grenzen.....	86
6.2	Konfrontation als Auslöser und Begrenzung transformativen Lernens	87
6.2.1	Konfrontation mit Krisen und strukturellen Ungleichheiten	87
6.2.2	Zwischenmenschliche Konfrontation und ambivalente Erfahrungen.....	88
6.2.3	Adaptive Hoffnung und die Rolle der Selbstreflexion	92
6.2.4	Selbstreflexion und Wirksamkeit.....	94
6.3	Polarisierung und soziale Dynamiken	95
6.3.1	Grenzen des Dialogs und moralische Zuspitzungen	95
6.3.2	Homogenität und Gemeinschaftsgefühle.....	96
6.3.3	<i>safe spaces</i> und Grenzen transformativen Lernens	97
7.	Zusammenführung im Hinblick auf die Forschungsfrage	99
7.1	Beantwortung der Forschungsfrage.....	100
7.1.1	Das Klimacamp: Zwischen Utopie und eigener <i>bubble</i>	101
7.1.2	Wie konfrontativ soll konfrontatives Lernen sein?	102
8.	Fazit.....	104
8.1	Grenzen der Studie.....	106
8.2	Ausblick.....	107
9.	Literaturverzeichnis.....	109
10.	Anhang.....	115
10.1	Interviewleitfäden.....	115
10.2	Kodierleitfaden.....	118

Abstract

Die Masterarbeit untersucht, wie konfrontative Bildungsansätze in informellen Lernräumen von sozialen Bewegungen transformative Lernprozesse auslösen. Am Beispiel des Klimacamps 2025 in Wien wird analysiert, wie Emotionen, Konfrontation und moralische Polarisierung Lernprozesse prägen und welche Bedingungen ihre produktive Verarbeitung ermöglichen. Auf Grundlage von Mezirows Theorie des transformativen Lernens sowie kritischen und emotionsbezogenen Erweiterungen zeigt die empirische Analyse aus Beobachtungen und Interviews, dass Konfrontation sowohl als Auslöser tiefgreifender Reflexionsprozesse wirken kann als auch das Potenzial birgt, Abwehrhaltungen und Polarisierung zu verstärken. Gleichzeitig wird deutlich, dass sichere Gemeinschaftsräume, soziale Verbundenheit und adaptive Hoffnung zentrale Bedingungen dafür darstellen, dass herausfordernde Lernmomente produktiv integriert werden können. Die Studie verdeutlicht, dass transformatives Lernen Konfrontation braucht, jedoch eine Balance zwischen Irritation, emotionaler Zumutbarkeit und dialogischer Offenheit erfordert. Damit leistet die Arbeit einen Beitrag zum Verständnis, wie soziale Bewegungen als Bildungsräume zur sozial-ökologischen Transformation beitragen und welche Grenzen diese Form von Lernprozessen aufweist.

Schlagwörter: Transformatives Lernen, Klimacamp, Konfrontation, Emotionen, Soziale Bewegungen, Politische Bildung

1. Einleitung

In Zeiten politischer Umwälzungen, sozial-ökologischer Krisen, technologischen Entwicklungen und geopolitischen Konflikten scheinen die zahlreichen Transformationsprozesse kaum noch überschaubar. Vor allem ist inzwischen deutlich geworden, dass sich der Klimawandel als globales Problem schneller vollzieht als bisher angenommen. Seit der Unterzeichnung des Pariser Klimaabkommens wurden zwar weltweit zahlreiche Maßnahmenpakete, Gesetze oder Richtlinien erlassen, um den wissenschaftlichen Erkenntnissen auch politisch zu begegnen. Die Transformation der Gesellschaft ist dabei auch keine Begleiterscheinung mehr, sondern wird konkret in internationalen Beschlüssen der Vereinten Nationen benannt. Dennoch sind die Meinungen gespalten, wenn es um die Effektivität der erlassenen Maßnahmen geht. Soziale Protestbewegungen wie „Fridays for Future“, „Extinction Rebellion“ oder die „Letzte Generation“ machen deutlich, dass insbesondere unter jüngeren Generationen die Unzufriedenheit mit bestehenden gesellschaftlichen Strukturen wächst. Gleichzeitig zeigen sie, dass viele junge Menschen bereit sind, Verantwortung zu übernehmen, sich zu organisieren und aktiv alternative Wege in Richtung einer nachhaltigeren Zukunft aufzuzeigen. Solche gesellschaftlichen Veränderungen wirken sich zwangsläufig auch auf Bildung aus (Lingenfelder 2025: 14). Einerseits befindet sich das Bildungssystem selbst in stetigem Wandel, andererseits sind Bildungsprozesse untrennbar mit jeder Form gesellschaftlicher Transformation verbunden (ebd.). Eine tiefgreifende Veränderung von Gesellschaft lässt sich daher kaum ohne eine begleitende Bildungsdimension vorstellen (ebd.).

1.1 Hinführung und Problemstellung

Konzepte und Projekte im Rahmen einer transformativen Bildungspraxis sind im deutschsprachigen Raum bereits breit etabliert. In den letzten Jahrzehnten haben sich vielfältige Bildungskonzepte entwickelt, die Lernräume jenseits formaler Wissensvermittlung gestalten (vgl. Borman et. al 2022). Im institutionellen und politischen Gefüge werden diese Ansätze vor allem vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Voranschreitens multipler Krisen immer populärer. Ein Schlüsselbegriff, welcher dabei häufig fällt ist die Bildung für Nachhaltige Entwicklung, kurz BNE. Diese soll den Prozess

gesellschaftlicher Veränderungen begleiten und leitet sich aus den *Sustainable Development Goals* ab: „BNE versetzt Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Werten und Haltungen in die Lage, fundierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt zu handeln, sowie für Wirtschaftlichkeit und eine gerechte Gesellschaft einzustehen“ (UNESCO 2021: 8). Sie verfolgt somit einen ganzheitlichen Ansatz und lässt sich dementsprechend als fächerübergreifend verstehen (Lingenfelder 2025: 76). Der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung für Globale Umweltveränderungen (WBGU) argumentiert hierfür, dass BNE ein zentrales Instrument darstelle, um durch die Vermittlung normativer Nachhaltigkeitswerte individuell verankerte Verhaltensmuster gezielt in Richtung eines nachhaltigeren Handelns zu transformieren (WBGU 2011). Dieser Ansatz basiert auf der Annahme, dass ein tieferes Verständnis von Nachhaltigkeitsprinzipien und -werten eine intrinsische Motivation zur Verhaltensänderung bewirken kann.

Jedoch werden diese Prinzipien und Werte von außen festgelegt und speisen sich zwar aus einem grünen, aber doch neoliberal geprägten Modernisierungsverständnis über Nachhaltigkeit. Dies zeigt sich auch im staatlich-institutionellen Charakter der BNE. Denn obwohl das Grundverständnis nachhaltiger Bildung schon früh in Ansätzen der Umwelt-, Demokratie- und Friedenspädagogik aufgegriffen wurde, entwickelte sich das heutige Konzept der BNE maßgeblich im Rahmen internationaler Beschlüsse auf Umwelt- und Nachhaltigkeitskonferenzen der Vereinten Nationen (Lingenfelder 2025: 76).

Aufgrund dieser Institutionalisierung und der Integration in nationale Bildungsstrategien dominieren statt einer kritischen Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Strukturen häufig unbestimmte Zielvorgaben, die zwar eine breite Akzeptanz ermöglichen, jedoch wenig Orientierung bieten (ebd.: 83). In dieser Unschärfe liegt dabei die Problematik, dass zentrale Begriffe wie „Nachhaltigkeit“ oder „Globalisierung“ so dehnbar werden, dass sie nicht selten der Verschleierung neoliberaler Interessen dienen (ebd.: 84). Vor diesem Hintergrund wird insbesondere die kompetenzorientierte Ausrichtung vieler Konzepte kritisiert, durch welche gesellschaftliche Macht- und Strukturverhältnisse aus dem Blick geraten und gesellschaftliche Probleme individualisiert werden (ebd.). Nachhaltige

Entwicklung wird dabei als weitgehend unstrittiges Ziel konstruiert, dass pädagogisch vermittelt, jedoch nicht politisch ausgehandelt werden soll (ebd.: 85).

Eine kritische Auseinandersetzung mit politischer Verantwortung oder struktureller Ungleichheit bleibt dabei aus (ebd.). Vor diesem Hintergrund sehen viele Autor*innen aus der Post-Development und postkolonialen Bewegung (vgl. Danielzik 2013; Danielzik et al. 2013; Danielzik/Flechtner 2012) in der dominanten Form von BNE ein letztlich systemstabilisierendes Bildungsverständnis, das zwar ökologische und soziale Fragen aufgreift, jedoch innerhalb der Logiken grüner Modernisierung und marktorientierte Lösungen verbleibt (Lingenfelder 2025: 88).

Aus dieser Kritik heraus rücken alternative Ansätze in den Vordergrund, welche Bildung konsequenter in den Kontext sozial-ökologischer Transformation setzen. Transformatives Lernen wird als Konzept somit nicht nur von nationalen Regierungen oder internationalen Organisationen getragen, sondern lässt sich vor allem in südamerikanischen Diskursen, als kollektiver Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess verstehen, der im Wechselspiel von Aktion und Reflexion dazu herausfordert, „sich mit gesellschaftlichen Missständen auseinander zu setzen, die Konstruktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu reflektieren und die Veränderbarkeit der eigenen Rolle darin zu verstehen“ (Singer-Brodowski 2016: 15).

Soziale Bewegungen übernehmen in diesem Kontext eine zentrale Rolle. Aufgrund ihrer historisch gewachsenen emanzipatorischen Ausrichtung haben sie nicht nur maßgeblich gesellschaftliche Veränderungsprozesse angestoßen, sondern fungieren zugleich als Orte alternativer Wissensproduktion (Lingenfelder 2025: 19). Hier finden vielfältige informelle und selbstorganisierte Lernprozesse statt, die oft außerhalb klassischer Bildungseinrichtungen angesiedelt sind (ebd.). Diese erweiterten Bildungsräume tragen dazu bei, dass Lernen nicht nur als Aneignung von Wissen, sondern als politischer Akt verstanden werden kann. Ein Akt, der dazu befähigt, eigene Denk- und Handlungsmuster in einen größeren Kontext zu setzen und zu sehen, dass die davon geprägten Realitäten veränderbar sind. Lernprozesse in sozialen Bewegungen sind somit nicht bloß ergänzende Bildungsgelegenheiten, sondern Ausdruck eines Bildungsverständnisses, welches Transformation nicht nur als Ziel, sondern als Praxis ernst nimmt.

Diese Form der Bildungsarbeit setzt zum Teil bewusst auf konfrontative Elemente, um emotionale Resonanz zu erzeugen und Lernprozesse anzustoßen, die über reines Faktenwissen hinausgehen. Hier bezeichnet Konfrontation nicht bloß den zwischenmenschlichen Konflikt oder die Provokation durch äußere Ereignisse, sondern ein Moment, das Lernende mit grundlegenden Irritationen, Widersprüchen und Dilemmata konfrontiert. Vermeintliche „objektive“ oder „rationale“ Transformationspfade sind tief in koloniale, kapitalistische oder patriarchale Strukturen eingebettet und die Erkenntnis darüber kann an grundlegenden Welt- und Selbstverständnissen rütteln (vgl. Brookfield 2012). Jedoch kann Konfrontation auch in Form von produktiven Konflikten innerhalb von Lernprozessen und sozialen Bewegungen auftreten, wobei die Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Perspektiven, Zielen oder unterschiedlichen Gerechtigkeitsvorstellungen dabei nicht als Störung, sondern als Lernchance gesehen werden kann (vgl. Kenner et al. 2022). Dabei stellt sich die Frage, wie weit diese Konfrontation gehen darf oder soll, um transformative Lernprozesse tatsächlich zu ermöglichen.

1.2 Forschungsfrage und Zielsetzung

Das zentrale Beispiel an welchem sich die Forschung abhandeln wird, ist das Klimacamp, welches vom 25.05. bis zum 31.05.2025 in St. Marx in Wien stattgefunden hat.

Das Camp ist im Grunde ein temporärer Bildungs- und Aktionsraum, der sich der Klimagerechtigkeit in all ihren Facetten widmet und dabei bewusst auch auf konfrontative Bildungsformate setzt. In Workshops und Diskussionen werden Klimakollaps, ökologische Kipppunkte und globale Machtverhältnisse sowie Ungleichheiten thematisiert. Das Camp fungiert dabei aber auch als Raum politischer Praxis, in dem Lernen, Fühlen und Handeln untrennbar miteinander verwoben sind. Es zeigt sich, dass gerade durch Konfrontation mit der Klimakatastrophe tiefgreifende Lernprozesse in Gang gesetzt werden können, die traditionelle Bildungsformate oft nicht erreichen. Die zentrale Fragestellung lautet also: Wie konfrontativ soll transformatives Lernen sein? Des Weiteren wird sich die Arbeit mit dem Umgang mit Emotionen und moralischer Polarisierung beschäftigen, wobei sich folgendes Thema ergibt: *Wie konfrontativ soll transformatives Lernen sein? Der Umgang mit Emotionen und Polarisierung im Klimacamp 2025.*

Auf dem Weg zur Beantwortung der Forschungsfrage, wird sich einer Reihe an Unterfragen bedient, welche die Arbeit maßgeblich strukturieren.

- 1) Wie kritisch kann gesellschaftliche Transformation gesehen werden und welche Rolle spielen soziale Bewegungen dabei?
- 2) Was ist und wie funktioniert transformatives Lernen?
- 3) Welche Rolle spielen Emotionen in Bildungs- und Bewegungsräumen?
- 4) Wie wird Konfrontation in Lernprozessen genutzt?
- 5) Was sind die Reaktionen darauf und welche davon sind produktiv/kontraproduktiv?
- 6) Wie lässt sich in diesem Kontext mit moralischer Polarisierung umgehen?

Im Rahmen der Forschung wurde durch die Teilnahme am Klimacamp untersucht, inwiefern und auf welche Weise sich bei den Teilnehmenden Prozesse transformativen Lernens beobachten lassen.

Dabei liegt das Erkenntnisinteresse insbesondere auf der Frage, wie durch unterschiedliche Elemente im Camp, etwa durch die inhaltliche Gestaltung und methodische Aufbereitung von Workshops, durch zwischenmenschliche Begegnungen oder Gespräche, bestehende Denkmuster oder Haltungen erweitert, bestätigt oder auch verändert werden.

Diese Art des Lernprozesses ist insofern von besonderem Interesse, als er potenziell dazu beitragen kann, divergierende Perspektiven im Kontext gesellschaftlicher Transformation besser nachzuvollziehen und mit einem höheren Maß an Empathie und Offenheit in gesellschaftliche Aushandlungsprozesse einzutreten. Angesichts der zunehmenden moralischen Polarisierung, besonders im Hinblick auf klimapolitisches Engagement, zielt die Forschung darauf ab, jene Mechanismen transformativen Lernens herauszuarbeiten, die eine Verständigung zwischen unterschiedlichen Positionen fördern und damit einer Verfestigung von Fronten entgegenwirken können. Jedoch ist hierbei zu berücksichtigen, dass konfrontative Lernmomente nicht ausschließlich produktive Wirkungen entfalten. Vielmehr bergen sie auch das Potenzial, in reaktive oder gar ablehnende Haltungen umzuschlagen und dadurch Prozesse der moralischen Polarisierung weiter zu verstärken (vgl. Beckers 2023).

Diese Ambivalenz lässt sich exemplarisch im Kontext des Klimacamps 2025 beobachten, welches als selbstorganisierter, offener Raum fungiert, in dem unterschiedlichste Reaktionen auf transformative Lernerfahrungen sichtbar werden. Besonders diese Offenheit erlaubt eine differenzierte Analyse darüber, wie mit Spannungen und gegensätzlichen Reaktionen umgegangen wird und welche Dynamiken daraus für politische Bildungsprozesse und das transformative Lernen erwachsen.

Im Folgenden sollen nun die zentralen Grundtheorien, allen voran das Konzept des transformativen Lernens nach Jack Mezirow vorgestellt werden. Dessen Ideen eine Weiterentwicklung im Kontext der kritischen Theorie, sowie der Rolle von Emotionen in Bildungs- und Bewegungsprozessen erfährt. Anhand aktueller Literatur werden dann vier thematische Schwerpunkte vertieft: Klimacamps als Protestcamps, die Rolle von Konfrontation in Lernprozessen, die Bedeutung emotionaler Betroffenheit, insbesondere das Konzept der adaptiven Hoffnung, sowie zentrale Konfliktlinien innerhalb dieser Debatten. Dies bildet die theoretische Grundlage für die anschließende Analyse der durch teilnehmende Beobachtung und qualitativen Interviews erhobenen Daten.

Die empirischen Forschungsergebnisse werden zunächst aufbereitet und anschließend in einer Diskussion systematisch dargestellt, wobei sie sich nach gewissen Beobachtungsdimensionen gliedern. Diese sind: Wahrnehmung von Emotionen im Lernprozess, Konfrontation im Bildungskontext, sowie Polarisierung und soziale Dynamiken. In diesem Zuge werden die Ergebnisse mit den theoretischen Überlegungen in Bezug gesetzt, wobei die Ambivalenzen konfrontativen Lernens und deren Bedeutung für politische Bildung und soziale Bewegungen im Fokus stehen.

1.3 Relevanz des Themas

Im Studienfeld der Internationalen Entwicklung stehen nicht nur Entwicklungspolitik, -zusammenarbeit oder -forschung im Zentrum, sondern auch Fragen nach sozialem Wandel, globaler Gerechtigkeit und partizipativer Transformation. Vor diesem Hintergrund leistet das Forschungsthema einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit politischen Lernräumen in sozialen Bewegungen, in denen Konfrontation, Gemeinschaftsgefühl und viele weitere Aspekte ineinandergreifen. Zentral ist in diesem Zusammenhang das Anliegen, aufzuzeigen, welches Potenzial eine gelungene Umsetzung transformativer Bildung

entfalten kann und inwiefern Organisationen wie das Klimacamp einen sinnvollen Beitrag zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen leisten können. Das Klimacamp 2025 stellt zwar ein konkretes Beispiel für eine Praxis dar, welche gesellschaftliche Alternativen erlebbar macht und dadurch dazu anregt, sich Gesellschaft anders vorzustellen (Lingenfelder 2025: 259). Ob es jedoch durch seine konfrontative Praxis tatsächlich Prozesse transformativen Lernens anstößt, gilt es herauszufinden.

Während bestehende Forschung die Bedeutung sozialer Bewegungen für nachhaltige gesellschaftliche Entwicklung hervorhebt (vgl. Seitz 2024; Finke 2024) und diese als kollektive Lern- und Bildungsräume begreift (vgl. Deutschmann 2021; Costa/ Wittmann 2021), fokussiert meine Forschungsarbeit eine bislang wenig beleuchtete Dimension innerhalb dieser Lernprozesse: die Rolle von Konfrontation und Emotionen im transformativen Lernen. In der Forschung über transformative Bildung wird Lernen häufig als kognitiver und reflexiver Prozess verstanden, bei dem die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Haltungen im Vordergrund steht (Grund et al. 2023: 308). Weniger Beachtung findet jedoch, dass transformative Lernprozesse oftmals durch emotionale Erfahrungen und Momente der Konfrontation ausgelöst werden, wie etwa durch Irritation, Widerspruch oder affektive Spannungen im Austausch mit anderen (Grund/ Singer-Brodowski 2020: 30). Emotionen begleiten also nicht nur kognitive Reflexionsprozesse, sondern können selbst Auslöser von Transformation sein (ebd.). Gerade im Kontext von Nachhaltigkeit, wo komplexe Zielkonflikte, moralische Dilemmata und politische Spannungen zusammentreffen, ist diese emotionale Dimension besonders wirksam (vgl. Grund/Brock 2020; Overwien 2019). Damit schließt meine Arbeit eine Forschungslücke, indem sie untersucht, wie konfrontative und emotional aufgeladene Situationen in Bildungsprozessen, wie etwa im Klimacamp, als Motoren transformativen Lernens wirken können. Anstatt Emotionen als bloße Begleiterscheinung zu verstehen, werden sie als integraler Bestandteil gesellschaftlicher Lern- und Veränderungsprozesse betrachtet (Grund/ Singer-Brodowski 2020: 32). Auf diese Weise leistet die Forschung einen Beitrag dazu, transformatives Lernen als ein Zusammenspiel von Erkennen, Fühlen und Handeln zu begreifen und somit die Verbindung zwischen individuellen Bildungsprozessen und kollektiver gesellschaftlicher Transformation differenzierter zu verstehen.

Die Untersuchung, wie konfrontativ diese Lernprozesse gestaltet sein sollen, berührt somit auch zentrale Fragen der Entwicklungsforschung: Wie entsteht gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im Angesicht globaler Krisen? Und welche Rolle spielen Emotionen, Zugehörigkeit und kollektive Identität dabei? Initiativen wie das Klimacamp können hier als Mikrolabore verstanden werden, in denen Formen globalen Lernens und solidarischer Praxis erprobt werden (Schmelzer/Vetter 2019: 215). Sie eröffnen Räume, in denen Fragen globaler Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit und Verantwortung nicht abstrakt, sondern erfahrungsbasiert und partizipativ verhandelt werden (Klimacamp „Unsere Vision“ o.J.). Damit leistet die Untersuchung des Klimacamps auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung kritischer Bildungskonzepte in einer von Unsicherheit und Umbrüchen geprägten Welt.

2. Theoretischer Rahmen

Um die Forschungsfrage umfassend beantworten zu können, werden die eben beschriebenen Überlegungen in einen theoretischen Rahmen eingebettet. Obschon die konkrete Ausgestaltung von Konzepten über Nachhaltigkeit, nachhaltiger Entwicklung oder gar Post-Nachhaltigkeit Gegenstand anhaltender, teils weitreichender Debatten sind (vgl. Jickling/ Sterling 2017; Kaul et al. 2022), wird sich im Folgenden auf Annahmen gestützt, welche die Integrität ökologischer Systeme vor ökonomischen Interessen betonen (Grund et al. 2023.: 308). Um Konzepte über gesellschaftliche Transformation in ihrer Gänze zu verstehen, sind vor allem theoretische Diskurse entscheidend, welche diese greifbar machen. Transformative Bildung wird in diesem Kontext als eine Form der Bildung beschrieben, „die ein Verständnis für Handlungsoptionen und Lösungsansätze ermöglicht. Dazu gehört zum Beispiel Wissen zu klimaverträglichem Mobilitätsverhalten, zu nachhaltiger Ernährung oder zu generationenübergreifender Verantwortung“ (WGBU 2011: 374).

Jene westlich geprägte Sichtweise auf gesellschaftliche Transformation wird, wie oben bereits angeschnitten, maßgeblich getragen von einem Verständnis über eine Art der „grünen“ Transformation und ist dabei begleitet von Bildungsprozessen, die verdeutlichen sollen, dass ein „Weiter so“ nicht zukunftsfähig ist. Doch was bedeutet das?

Die Vorstellungen darüber, was konkret transformiert werden soll, variieren erheblich und deswegen ist es wichtig, den jeweiligen Standpunkt zu reflektieren, von dem aus das gegenwärtige System und seine Fortführung beurteilt wird (Wintersteiner et al. 2023: 11). Während die einen zum Beispiel die Agenda der SDGs bereits als zu ambitioniert einschätzen, kritisieren andere sie als unzureichend oder oberflächlich (ebd.). Diese Spannungen sind dabei nicht nur auf die wissenschaftliche Debatte beschränkt, sondern spiegeln sich auch in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen wider. Für die einen geht der Wandel bereits zu weit, wenn es etwa um den Verlust von Parkmöglichkeiten geht oder darum Konsumgewohnheiten zu ändern. Für andere wiederum geschieht immer noch zu wenig, da sie entweder imstande sind, in Utopien zu denken, oder weil sie durch eine tiefergehende Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsdiskursen strukturelle Barrieren erkennen, die echten Wandel systematisch verhindern und deren Benennung und Vernichtung sie als umso dringlicher empfinden.

Es geht in diesen Bildungsprozessen also auch darum andere Perspektiven mit aufnehmen zu können, wenn Lösungsvorschläge für ein gerechteres Zusammenleben präsentiert werden. Hierfür ist es wichtig zu verstehen, was der Begriff Transformation eigentlich meint. In den Sozialwissenschaften bezeichnet er nämlich grundlegende Umwandlungsprozesse von Gesellschaften oder Systemen und ist dabei zu unterscheiden von Prozessen des sozialen Wandels, der Revolution oder Evolution (Lingenfelder 2025: 24). Entweder durch die Reichweite der Veränderungen, da der soziale Wandel meistens innerhalb eines sozialen Systems stattfindet, oder auch durch die Art des Wandels, da eine Revolution einen „plötzlichen Bruch mit dem alten System und ein zeitliches Nacheinander von Altem und Neuem beschreibt“ (ebd.). Auch zu unterscheiden ist die Transformation von der Evolution, die „gesellschaftlichen Wandel nicht so sehr mit einem Gestaltungswillen verbindet, sondern stärker die Selbsttransformation des Systems reflektiert“ (Reißig 2014: 52 in ebd.)

Auffällig ist allerdings, dass besonders im aktuellen Diskurs um Nachhaltigkeit, die „grüne Modernisierung“ als dominierendes Transformationsszenario gilt. Hier spielen sogenannte *flagship reports* großer internationaler Organisationen (wie UN, OECD oder UNEP) eine zentrale Rolle (ebd.: 30). Die Kernidee skizziert Transformation vor allem als ein

ökologisches Umbauprojekt hin zu einer „grünen“ Ökonomie, welche oft auch als „grüner“ Kapitalismus bezeichnet wird (ebd.). Das Ziel ist es, wirtschaftliches Wachstum mit ökologischer Nachhaltigkeit zu verbinden. So wird primär auf technologische Antworten gesetzt, wie den Ausbau erneuerbarer Energien, Elektromobilität, oder Wasserstoffforschung (ebd.: 36).

Aber auch marktbasierte Lösungen, wie Emissionszertifikate sollen durch ökonomische Anreize die Reduktion von Treibhausgasen schaffen (ebd.). Transformation wird aus dieser Perspektive als *Governance* gedacht, wobei der Staat veränderte politisch-institutionelle Rahmenbedingungen schafft, damit Unternehmen in „grüne“ Wirtschaftsbereiche investieren (ebd.: 37).

Die Verantwortung für Umweltprobleme wird so tendenziell individualisiert und auf Konsument*innen abgeschoben (ebd.). Auf dieser Grundlage kann also weniger von einer tiefgreifenden gesellschaftlichen Transformation gesprochen werden, als vielmehr von einem Wandel innerhalb des bestehenden Systems. Genau deswegen werden diese „grünen“ Modernisierungsstrategien als Teil des Problems gesehen und als unzureichend kritisiert: „Die zerstörerischen gesellschaftlichen Dynamiken werden konstatiert [...] aber nicht als solche analysiert“ (Brand 2014: 247). Allen voran steht die unzureichende Problemanalyse, durch welche ökologische Krisen oft als „Menschheitsprobleme“ gefasst werden, die alle gleichermaßen betreffen, ohne die tiefer liegenden gesellschaftlichen Ursachen wie Wachstumszwang, kapitalistische Wirtschaftsweise, koloniale Strukturen oder das Naturverhältnis der Moderne zu analysieren (Lingenfelder 2025.: 40). Die Verschränkung des Klimawandels mit sozialen Fragen und die unterschiedliche Verantwortung für dessen Entstehung werden so kaum thematisiert. Des Weiteren reichen Effizienzgewinne und technologische Innovationen allein nicht aus, um die ökologische Krise zu bewältigen, da den präsentierten Lösungsvorschlägen zu Grunde liegt, dass Wirtschaftswachstum trotzdem bestehen kann und nicht zu einem erhöhten Ressourcenverbrauch führt (ebd.: 41).

Weiter wird der Staat in diesen Ansätzen als einfacher Repräsentant des Allgemeinwohls gesehen, welcher dem Markt entgegengestellt ist (ebd.). Jedoch ist auch er eng mit kapitalistischen Strukturen verschränkt und eine Analyse gesellschaftlicher

Machtverhältnisse und Strukturen, die einer Transformation im Wege stehen, fehlt weitgehend (Brand 2024: 246ff. in ebd.: 41). Die „grüne“ Modernisierung stellt zwar einen Bruch mit den dominanten Tendenzen eines fossilen autoritären Neoliberalismus dar, ist jedoch innerhalb der Transformationsdebatte so dominant geworden, sodass weiter reichende Perspektiven kaum Gehör finden (Brand 2016: 24).

Eine dieser Perspektiven ist die sozial-ökologische Transformation. Diese bezieht emanzipatorische Ansätze, vor allem *bottom-up* aus der Zivilgesellschaft und sozialen Bewegungen verstärkt mit ein (Lingenfelder 2025: 41) und lässt sich in der kritischen Theorie verorten. Sie versteht ökologische Krisen als tiefgreifende Krisen gesellschaftlicher Naturverhältnisse, verwurzelt in Wachstumszwang, Kapitalismus, Kolonialismus und einem dualistischen Weltbild. Dabei wird eine grundlegende Umgestaltung der Gesellschaft angestrebt, welche über den Kapitalismus hinaus geht und auf eine solidarische Gesellschaft hinarbeitet, welche im Einklang mit der Natur steht und soziale Gerechtigkeit im Fokus hat (Klein 2013: 12).

Es wird also deutlich, dass die Transformationsdebatte im Nachhaltigkeitsdiskurs hochgradig kontrovers diskutiert wird und es längst nicht ausgemacht ist, wie die Veränderungen letztendlich aussehen oder welche Wege politisch eingeschlagen werden (Lingenfelder 2025: 16). Jedoch soll im Folgenden darüber aufgeklärt werden, wie dieses Transformationsdenken in der Gesellschaft verankert werden kann und welche Rolle Bildung dabei spielt.

2.1 Transformatives Lernen nach Mezirow

Trotz vieler Debatten in der Erziehungswissenschaft der letzten Jahrzehnte gibt es vielversprechende Ansätze, die ein Lernen im Zeitalter gesellschaftlicher Umwälzungen befördern können. Dazu gehört unter anderem die Theorie des Transformativen Lernens, nach welchem sich diese Arbeit maßgeblich ausrichten wird.

Transformatives Lernen (TL) wurde von einigen Theoretikern aufgegriffen und weiterentwickelt, die Grundlage des ganzen schuf jedoch der amerikanische Erwachsenenbildungs-Theoretiker Jack Mezirow in den 1970er Jahren an der Columbia University. Ausgehend der Erfahrungswerte von Frauen, welche nach einer langjährigen

Erziehungszeit einen Wiedereinstieg ins Berufsleben fanden und damit zusammenhängend tiefgreifende Veränderungen in der individuellen Wahrnehmung ihrer Selbst und ihrer Umgebung erlebten, entwickelte Mezirow seine Lerntheorie (Singer-Brodowski 2016: 15). Diese geht davon aus:

„Dass Menschen durch Sozialisation bestimmte Bedeutungsperspektiven, Bezugsrahmen, Denkgewohnheiten und Sichtweisen verinnerlichen, die zu unhinterfragten Selbstverständlichkeiten werden bzw. zu Grundannahmen, die unserem Denken und Handeln zugrunde liegen, und die prägen, wie wir unsere Erfahrungen deuten“ (Mezirow 1997a: 5).

Im Folgenden werden die Begriffe „Bedeutungsperspektive“, „Bezugsrahmen“, „Denkgewohnheiten“ oder auch „Denkmuster“ als Synonyme verwendet, welche alle die grundlegenden Annahmen und Erwartungen darstellen, die das individuelle Verständnis der eigenen Wahrnehmung prägen und damit auch als Orientierungsrahmen für zukünftiges Handeln dienen (Bormann et al. 2022: 38). Konkret erfüllen sie damit drei Funktionen:

„Sie wirken 1. wahrnehmungsleitend für die Interpretation von Wirklichkeit, damit 2. orientierungsgebend für das individuelle Handeln und letztlich 3. identitätsprägend für das Individuum“ (Singer-Brodowski: 2016: 15).

Heruntergebrochen lässt sich TL somit als jener Prozess begreifen, der diese unhinterfragten „Bedeutungsperspektiven“ reflektiert betrachtet und dabei tiefgreifende und unumkehrbare Veränderungen in der Art und Weise bewirkt, wie eine Person die Welt erlebt, konzeptualisiert und mit ihr interagiert (Grund et al. 2023: 308). Transformatives Lernen geht von Anfang an über ein enges Verständnis von Lernen hinaus. Es ist mehr als die bloße Wissensaufnahme und zielt darauf ab, jene grundlegenden Deutungsmuster zu hinterfragen und zu verändern, durch die Informationen überhaupt erst wahrgenommen und interpretiert werden (Bormann et al. 2022: 38).

Transformatives Lernen ist also kein einfaches Unterfangen, da Menschen dazu neigen Perspektiven abzulehnen, die nicht mit ihren eigenen Bezugsrahmen übereinstimmen, und neue Sichtweisen als unlogisch oder gar als Abweichungen zu betrachten (Taimur/ Ross

2023: 391). Ein desorientierendes Dilemma, wie zum Beispiel Irritationen, Krisen oder Differenzerfahrungen, welche das individuelle Weltbild in Frage stellen, wirken daher häufig als Katalysator für TL. Desorientierung entsteht, wenn eine Person etwas erlebt, das ihr bewusst macht, dass ihr bestehender Bezugsrahmen begrenzt ist.

Lassen sich Erfahrungen nicht mehr in diesen Rahmen integrieren, werden Lernende auf tiefgreifende Weise berührt (ebd.). Der weitere Verlauf eines ideal-typischen Lernprozess nach Mezirow wird in zehn Stufen unterteilt:

1. Desorientierendes Dilemma durch Irritation gewohnter Denkweisen
2. Selbstreflexion (häufig verbunden mit Gefühlen von Angst, Wut, Schuld oder Scham)
3. Kritische Überprüfung der eigenen Grundannahmen
4. Erkennen der eigenen Unzufriedenheit, sowie der Notwendigkeit eines Transformationsprozesses
5. Entdeckung und Entwicklung neuer Rollen
6. Planung einer neuen Vorgehensweise
7. Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, um die eigenen Pläne umzusetzen
8. Ausprobieren neuer Rollen
9. Erlangung von Kompetenzen und Selbstbewusstsein in neuen Rollen und Beziehungen
10. Wiedereingliederung der neu gewonnenen Perspektiven in das eigene Leben (vgl. Lingenfelder 2025: 95)

Die Interaktion mit anderen Lernenden spielt in diesen Phasen eine zentrale Rolle, da erkannt wird mit dem Bestreben nach einer Transformation von Perspektiven nicht allein zu sein (Grund et al. 2023: 309). Es werden neue Optionen erkundet, Handlungsweisen geplant und neue Rollen erprobt (ebd.). In den späteren Phasen des transformativen Lernprozesses vertiefen die Lernenden ihr Selbstvertrauen und ihre Kompetenzen und integrieren ihre neuen Perspektiven in ihren Alltag (ebd.).

Es wird also deutlich, dass TL vor allem durch kommunikatives Verhalten zementiert wird, welches Hand in Hand mit der kritischen Reflexion der eigenen Annahmen geht. Spätere

Studien zeigen, dass transformative Lernprozesse deutlich weniger linear verlaufen, als es Mezirows ursprüngliches Phasenmodell nahelegt. Vielmehr entfalten sie sich in rekursiven, teils spiralförmigen Bewegungen (Bormann et al. 2022: 39). Beobachtbar sind solche Prozesse vor allem in der Erwachsenenbildung, denn das Infragestellen und Neuausrichten von Bedeutungsperspektiven setzt voraus, dass diese innerhalb einer bereits relativ gefestigten Identität entwickelt wurden (ebd.).

Im Anschluss an Habermas' Idealbedingungen des herrschaftsfreien Diskurses betont auch Mezirow, dass TL nur dann gelingen kann, wenn alle Beteiligten über umfassende Informationen verfügen, frei von äußeren Zwängen sind, gleiche Möglichkeiten zur Teilhabe haben und die Bereitschaft besteht, sich kritisch-reflexiv, empathisch sowie offen gegenüber anderen Perspektiven einzulassen, zuzuhören und nach einer gemeinsamen Basis verschiedener Standpunkte zu suchen (Mezirow 1997a: 10f.).

2.2 Transformatives Lernen in der kritischen Theorie

Inwiefern sich der Wandel von Bedeutungsperspektiven auch in einen gesellschaftlichen Wandel übersetzen ließe, darüber herrscht in der Literatur über Mezirows Theorie keine eindeutige Einigkeit. Ferner wird er in dieser Hinsicht kritisiert, dass das transformative Potenzial von Bildung in Bezug auf gesellschaftlichen Wandel nur unzureichend berücksichtigt werde (Bormann et al. 2022: 40). Und tatsächlich beschreibt Mezirow konkretes Handeln zunächst lediglich als implizites Resultat eines Lernprozesses (ebd.). Als Erklärung schreibt er, dass gesellschaftlicher Wandel nicht das vorrangige Ziel von Erwachsenenbildung sein dürfe, aus Sorge, diese könne in Indoktrination umschlagen (vgl. Mezirow 1989, 1996 in ebd.). Damit greift er grundlegende bildungstheoretische Fragen auf, die auch im Kontext der BNE von zentraler Bedeutung sind: Soll Bildung gesellschaftlichen Wandel aktiv fördern? Wie lässt sich dabei mit der inhärenten Normativität pädagogischen Handelns umgehen? Und wie können Lehrende, gerade in ihrer oft machtvollen Position gegenüber den Lernenden vermeiden, ihre eigenen Überzeugungen überzustülpen? (ebd.)

Diese Fragen werden insbesondere in der politischen Bildung im Rahmen des Beutelsbacher Konsenses diskutiert (Wehling 1977 in ebd.). Dieser formuliert drei zentrale Prinzipien: Erstens ist jede Form von Indoktrination zu vermeiden, zweitens sollen

kontroverse Themen auch kontrovers dargestellt werden, und drittens sind Bildungsangebote an den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden auszurichten (ebd.).

Zwar sieht Mezirow es als grundlegende Aufgabe aller Pädagog*innen, Lernende beim kritischen Hinterfragen individueller und gesellschaftlicher Bedeutungsperspektiven zu unterstützen. Gleichzeitig betont er, dass nicht alle in der Erwachsenenbildung Tätigen dafür qualifiziert seien, Lernende gezielt für ein gesellschaftliches Engagement oder den sozialen Wandel auszubilden (Mezirow 1997b: 61). In Fällen jedoch, in denen sich Pädagog*innen ausdrücklich mit Akteur*innen des sozialen Wandels solidarisieren, betrachtet Mezirow ein bildungspolitisches Engagement als legitim und sinnvoll (ebd.). Insbesondere in seinen späteren Schriften rückt er die Rolle von Bildung als Motor gesellschaftlicher Transformationsprozesse zunehmend in den Vordergrund und betont damit stärker die soziale und politische Dimension transformativen Lernens (Hoggan 2016: 59 in Bormann et al. 2022: 40).

Eine entscheidende Erweiterung um eine politische Dimension erfuhr Mezirows Theorie durch Stephen Brookfield, der die stark individualistisch geprägte Vorstellung von Reflexion um eine macht- und gesellschaftskritische Perspektive ergänzte (Brookfield 2000: 131ff.). Transformative Bildung wird in diesem Kontext als ein dezidiert politischer Prozess aufgefasst, der untrennbar mit gesellschaftlichem Wandel verknüpft ist (Lingenfelder 2025: 106). Brookfield interpretiert Transformation dabei nicht nur als individuelle Lern- und Entwicklungserfahrung, sondern als tiefgreifenden Systemwechsel: weg von einem kapitalistisch geprägten Ordnungsrahmen, der Wettbewerb und Individualismus privilegiert, hin zu einer kooperativen und demokratischen Gesellschaftsform (ebd.). So werden vernachlässigte zentrale Einflussfaktoren wie gesellschaftliche Machtverhältnisse, ideologische Prägungen und soziale Positionierungen in Bezug auf Klasse, Gender und Race, ins Zentrum gerückt (ebd.: 98).

In Anlehnung an die kritische Theorie stellt Brookfield damit auch die Vorstellung infrage, Wissen sei neutral oder frei von Werten. Vielmehr verschleierte der Anspruch auf Wertneutralität oftmals bestehende Privilegien und die Interessen dominanter gesellschaftlicher Gruppen (Fien 1997: 441 in Bormann et al. 2022: 41). Transformatives Lernen muss daher, folgt man Brookfield, immer auch die impliziten Macht- und

Deutungsstrukturen in der Gesellschaft und im Lernkontext thematisieren (Singer-Brodowski 2026: 15). In der Tradition kritischer Theorie zielt ein solcher Lernprozess darauf ab, hegemoniale, also oftmals kapitalistisch geprägte Wertvorstellungen sichtbar zu machen, aufzubrechen und Räume zu schaffen, in denen gleichberechtigter Zugang zu Bildung, öffentlichen Gütern und demokratischer Teilhabe möglich wird (Brookfield 2012: 134ff.).

In diesem Sinne formuliert Brookfield (2005) sieben zentrale Aufgaben für emanzipatorische Lernprozesse im Erwachsenenalter, die sich aus der kritischen Theorie ableiten lassen:

1. Ideologien herausfordern
2. Hegemonie anfechten
3. Macht enthüllen
4. Entfremdung überwinden und Gefühl von freier Handlungsfähigkeit entwickeln
5. Befreiung erlernen
6. Vernunft einfordern
7. Demokratie praktizieren (vgl. Brookfield 2005: 40ff.)

Ziel transformativen Lernens ist es hiernach individuelle Krisen und Dilemmata nicht als isolierte Phänomene zu betrachten, sondern als Resultate tieferliegender systemischer Kräfte zu erkennen (Lingenfelder 2025: 107). Dabei geht es nicht allein um eine Veränderung individueller Wahrnehmungen oder Haltungen, sondern explizit auch um die Befähigung zu politischem Handeln (ebd.). Indem Lernende erkennen, wie tief dominante Ideologien in ihre Selbst- und Weltbilder eingeschrieben sind, erfahren sie zugleich ihre eigene Vereinnahmung durch das System und die Transformation des Selbst wird zu einem politischen Projekt (ebd.). Brookfield verknüpft seine Theorie des transformativen Lernens daher eng mit sozialen Bewegungen sowie mit der Demokratisierung politischer und ökonomischer Strukturen (ebd.). Im Zentrum steht das Erlernen alternativer Denk- und Handlungsmuster.

Besonders deutlich wird diese Perspektive im befreiungspädagogischen Ansatz des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire. In seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ versteht

Freire TL nicht lediglich als individuellen Bewusstwerdungsprozess, sondern als kollektive Praxis politischer Selbstermächtigung (Singer-Brodowski 2016: 15). Auch wenn das Beispiel des Klimacamps nicht unmittelbar auf die politische Befreiung unterdrückter Gruppen abzielt, zumal die Teilnehmenden überwiegend aus privilegierten gesellschaftlichen Kontexten stammten, lässt sich Freires Theorie im Rahmen kritischer Bildungsansätze dennoch als bedeutende Referenz heranziehen.

In einem dialogischen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden wird Bildung hier zur Praxis der Freiheit, welche sich im Wechselspiel von Aktion und Reflexion entfaltet (ebd.). Im Gegensatz zum im Schulsystem vorherrschenden „Bankiers-Konzept“, das Schüler*innen als passive Objekte begreift, die lediglich mit vorgegebenen Inhalten „befüllt“ werden, verfolgt die problemformulierende Bildungsarbeit einen anderen Ansatz. Sie überwindet die starre Gegenüberstellung von Lehrenden und Lernenden und basiert stattdessen auf echter Kommunikation, Solidarität und einem dialogisch ausgerichteten Lernprozess (Freire 1973: 72). Die grundlegende Idee der Theorie Freires war es, Menschen aus marginalisierten Gruppen über Alphabetisierung einen Zugang zu Selbstorganisation und politischer Partizipation durch die Teilnahme an Wahlen zu eröffnen. Durch einen fragend-reflektierenden Lernprozess, sollen kollektive Emanzipationsprozesse angestoßen werden, die subtile Formen gesellschaftlicher Unterdrückung sichtbar machen und überwinden helfen (Singer-Brodowski 2016: 15). Ein solcher Prozess lässt sich unter dem Begriff *conscientização* (Bewusstwerdung) zusammenfassen. Dieser ist „nötig, um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen“ (Freire 1973: 25). Das eben diese Mechanismen eine hohe Emotionalität in sich tragen wird im Folgenden genauer beleuchtet.

2.3 Emotionen in Bildungs- und Bewegungsprozessen

Aufgrund der starken Ausrichtung in Mezirows Theorie auf kognitiver Reflexivität, bleiben zentrale Aspekte des Menschseins, wie Emotionalität oder Intuition, die in Lernprozessen eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielen, weitgehend unberücksichtigt (Grund et al. 2023: 308).

Diese werden jedoch im Ansatz von Edmund O’Sullivan, welcher transformatives Lernen in den Kontext ökologischer Krisen stellt, aufgegriffen und durch drei Elemente ergänzt: Überleben, kritisches Verstehen und ganzheitliche Kreativität (Lingenfelder 2025: 103). Vor allem auf der Ebene des Überlebens setzt sich O’Sullivan mit der emotionalen Dimension auseinander. Hier geht es darum:

„die Dynamiken von Verleugnung, Verzweiflung und Trauer zu verstehen und einen Umgang mit ihnen zu entwickeln. Denn Verleugnung als Abwehrmechanismus bewahrt Menschen zwar davor, von den Problemen der Zeit erdrückt zu werden, verhindert jedoch zugleich Lösungen. Die Probleme anzuerkennen bedeutet, sich der Verzweiflung zu stellen, die damit einhergehen kann. Hier können kritisches Verstehen und eine kreative Vision dazu beitragen, mit Trauer umzugehen und nicht von ihr überwältigt zu werden“ (Lingenfelder 2025: 104).

Die Berücksichtigung von Verleugnung, Verzweiflung und Trauer kann eine hilfreiche Antwort auf die unter jungen Menschen weit verbreitete Klimaangst sein (Lingenfelder 2025: 105). Besonders vielversprechend ist dabei O’Sullivans Ansatz, der bewusst auch die Dimension von Visionen, Utopien und aktivem Handeln einbezieht. Er macht deutlich, wie wichtig es ist, neue und vielschichtige Geschichten zu erzählen, um Orientierung für zukunftsgerichtetes Handeln zu geben (ebd.: 106).

Eine Ergänzung zum fehlenden theoretischen Verständnis über die Rolle von Emotionen in Bildungs- und Bewegungsprozessen, liefern Grund, Singer-Brodowski und Büssing (2023) in ihrer systematischen Literaturreview „*Emotions and transformative learning for sustainability: a systematic review*“. Sie verorten verschiedene positive und negative Emotionen in den fünf Meta-Phasen des transformativen Lernens, welche aus der Zusammenführung verschiedener Theorien des *transformative learnings* (Mezirow 2000, Nohl 2015, Ball 1999) entstanden sind: 1. neue Erfahrung, 2. Reflexion, 3. sozialer Austausch, 4. Handlungsverschiebung und 5. Bedeutungsverschiebung (Grund et al. 2023: 309).

Die Phase der „neuen Erfahrung“ dient dabei als Ausgangspunkt für TL. Häufig werden hier negative Emotionen berichtet, die durch die Konfrontation mit Nachhaltigkeitskrisen oder dem Verlassen der Komfortzone ausgelöst werden können (ebd.: 315). Darunter lassen sich Verwirrung, Frustration, Trauer, Schuld, Stress oder Zweifel erkennen (ebd.).

Es können jedoch auch stark positive Emotionen auftreten, wie Ehrfurcht, Liebe, Bewunderung oder Freude, welche beispielsweise durch unmittelbare Naturerlebnisse auftreten oder durch kooperatives Zusammenarbeiten zur Schaffung positiver Zukunftsszenarien (ebd.). Die zweite Phase der „Reflexion“ ist eher eine fortlaufende und begleitende Aktivität als eine eigenständige Phase und dabei tief emotional (ebd.: 316). In dieser Phase findet Selbstreflexion, sowohl auf die eigene Identität und das eigene Verhalten als auch auf gesellschaftliche Werte und hegemoniale Strukturen statt (ebd.). Sie kann Gefühle der Entfremdung von früheren Lebenszusammenhängen und Gemeinschaften auslösen, besonders wenn Menschen neue Formen des Zusammenlebens und Zugehörigkeitsgefühls kennenlernen (ebd.).

Im „sozialen Austausch“ finden sich im Gegensatz dazu überwiegend positive Emotionen, wie Spaß, starke emotionale Verbundenheit oder Dankbarkeit (ebd.). Damit solche sozialen Bindungen entstehen können, braucht es ein sicheres Umfeld, welches Vertrauen und Kreativität fördert und die Offenheit der Lernenden erhöht (Pereira et al. 2018 in ebd.). Kollektives Handeln kann also vorherrschende negative Emotionen abpuffern und ausgleichen. Die „Handlungsverschiebung“ ist ebenfalls stark mit positiven Emotionen verbunden, da das Erleben, durch die neu integrierten Handlungen einen Unterschied zu machen, bekräftigend wirkt und die neuen Verhaltensweisen und Rollen besser angenommen werden können (ebd.). Eine gewisse kritische Emotionalität, die aus der persönlichen Betroffenheit resultiert, stellt sich als wichtiger Motivator für Lebensstiländerungen heraus und die damit verbundene Kompetenzentwicklung sei entscheidend für die Findung einer neuen Stabilität im transformativen Lernprozess (ebd.).

In der letzten Phase der „Sinnverschiebung“ können neuen Gefühlsgewohnheiten gegenüber sich selbst oder der Welt auftreten (ebd.: 317). Diese würden Hoffnung und eine stärkere Verbundenheit mit sich selbst, sowie größeres Interesse am Thema auslösen und führen zu einer ausgeprägteren Empathie und Fürsorge Anderer gegenüber.

Letztendlich führe TL dazu, dass die eigenen Werte und Handlungen kongruent werden und sich ein Gefühl ausbreitet welches sich als *eudemonic* klassifizieren lässt und auf die moralische Ausrichtung der Nachhaltigkeitsdebatte auf individueller Ebene hinweise (ebd.: 317).

In sozialen Bewegungsprozessen ist die Integration von Emotionen nicht gerade neu. Soziale Bewegungen sind nicht nur politische Räume, sondern auch emotionale Erfahrungsräume, in denen Hoffnungen, Ängste, Trauer und Wut oft unmittelbar erlebt werden (Lingenfelder 2025: 376). Somit entstehen Lernräume, in denen diese Emotionen nicht unterdrückt, sondern offen angesprochen werden können (ebd.: 320). Das Verdrängen negativer Gefühle läuft nämlich Gefahr, auch positive Emotionen wie Freude und Dankbarkeit zu ersticken, also Emotionen die für die Motivation und das Durchhaltevermögen in sozialen Bewegungsprozessen genauso wichtig sind (Grund et al. 2023: 317). Sichere Lern- und Begegnungsräume, die durch ausreichend Zeit und komfortable physische Rahmenbedingungen geprägt sind, schaffen die Voraussetzung für solche emotionalen Öffnungen (ebd.: 317).

Gleichzeitig gewinnen vertrauensvolle Beziehungen und soziale Vernetzung in diesem Kontext besondere Bedeutung (ebd.). In sozialen Bewegungen bieten Verbindungen zwischen Aktivist*innen und Unterstützer*innen einen Schutzschild gegenüber den emotionalen Belastungen, die mit gesellschaftlichem Widerstand einhergehen (Lingenfelder 2025: 356). Diese Beziehungen fördern kollektives Handeln und stärken die Bewegung von innen heraus (ebd.). Lehrende übernehmen hier die Rolle von Coaches, die durch Authentizität und Verletzlichkeit sowie durch echtes Interesse an den inneren Welten der Beteiligten Raum für gemeinsame Reflexion schaffen (Grund et al. 2023: 317).

Nicht zuletzt stellen sich in sozialen Bewegungen auch besondere ethische Fragen. Das bewusste Einbringen von „desorientierenden Dilemmata“, also Situationen, die Unsicherheit und Zweifel provozieren, kann einerseits Lernprozesse fördern, andererseits aber auch psychischen Stress verursachen (ebd.: 318). Wie viel Verunsicherung Aktivist*innen zugemutet werden kann und welche Strategien sicherstellen, dass sie dabei nicht allein gelassen werden, stelle eine Herausforderung für Bildungsarbeit innerhalb sozialer Bewegungen dar.

3. Forschungsstand

Um sich der Auswertung weiter anzunähern, wird sich einer ausführlichen Literaturdiskussion bedient. Im Zentrum steht nun die Frage, wie transformative Lernprozesse in politischen Bildungsräumen wie dem Klimacamp, im Spannungsfeld zwischen konfrontativen Bildungsansätzen, emotionaler Betroffenheit und kollektiver Identitätsbildung, gestaltet werden.

3.1 Klimacamp als Protestcamp

Als zentrales Beispiel konfrontativer aber zugleich transformativer Lernpraxis wird das Klimacamp bei Wien herangezogen. Als Protestcamp ist es auf vier Säulen aufgebaut: Bildung, Vernetzung, politische Aktion und Erleben von Alternativen Lebensformen (Bosse 2015: 395). Und auch wenn Klimacamps erst Anfang der 2000er Jahre vermehrt aufkamen, fanden sich die Anfänge von Protestcamps schon in den 1960er Jahren (Feigenbaum et. al 2013: 10). Dabei unterscheiden sich Protestcamps von vielen anderen Protestformen, da sie darauf abzielen, nachhaltige Strukturen für anhaltende Proteste, aber auch das alltägliche Leben zu schaffen (ebd.: 41).

Sie sind also Protesträume und für einige „Heimatorte“ zugleich (ebd.: 42). Die Idee der „Heimatorte“ basiert auf dem Konzept der *homeplaces* nach den Arbeiten bell hooks (1990) und wurde von Jeff Juris (2008) weiterentwickelt (ebd.: 42). Er greift ihre Idee als Ort der Gemeinschaft und des Widerstands auf und beschreibt Protestcamps als Orte des Zusammenkommens: „a small, self-managed city, a “heterotopic space” of exchange and innovation’ (Juris 2008: 129 in ebd.: 42).

Damit ein Protestcamp als solches funktioniert, müssen allerdings nicht nur die grundlegenden menschlichen Bedürfnisse gesichert sein. Es braucht außerdem Strukturen, die Kommunikation, Organisation und politische Aktionen ermöglichen, ebenso wie rechtliche und medizinische Unterstützung (ebd.: 41). Ob spontan entstanden oder im Voraus geplant, diese Strukturen greifen ineinander und bilden kleine Gemeinschaften, in denen Informationen verbreitet, Materialien verteilt und Hilfeleistungen erbracht werden (ebd.: 44).

Feigenbaum et al. (2013) verstehen in ihrem Kapitel „*Infrastructures and practices of protest camping*“ diese Abläufe als Infrastrukturen, was dabei hilft zu erkennen, wie Teilnehmende von Protestcamps Wege finden, um gemeinsam zu leben und zu protestieren, abhängig davon, welche Mittel, Räume und Möglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen (ebd.: 44).

Protestcamps wie das Klimacamp bieten meistens ein umfangreiches Programm aus verschiedenen Bildungsformaten und Diskussionen an (Bosse 2015: 395). Damit sind sie Orte des inhaltlichen Austauschs und bieten einen Rahmen für *Peer-to-Peer Learning* und selbstorganisierte Weiterbildung (ebd.). Dadurch würden Protestcamps gezielt Räume schaffen, in denen Menschen mit unterschiedlichen Überzeugungen aufeinandertreffen und sich produktiv austauschen (Crane 2017 in Brown et al. 2017: 371). Laut Crane (2017) könne politische Bildung in diesem Sinne sogar dazu beitragen, Formen des politischen Antagonismus aufzuzeigen und erfahrbar zu machen (ebd.).

In der Studie „*Political education in protest camps: spatialising dissensus and reconfiguring places of youth activist ritual in Mexico City*“ untersucht Crane (2017) mehrere Protestcamps in Mexiko-Stadt in der Zeit nach 1968 und zeigt, wie junge Aktivist*innen durch gemeinsame Lern- und Bildungsprozesse neue Orte des Aktivismus hervorbringen (ebd.). Einerseits analysiert er, wie Teilnehmende der Protestcamps durch alltägliche Praktiken bereits alternative Lebensweisen erproben, welche die bestehenden gesellschaftlichen Vorstellungen von Identität, sowie die symbolische und soziale Bedeutung des Ortes, an dem das Camp stattfindet, kritisch hinterfragen (ebd.): *Wer darf diesen Ort nutzen? Wem gehört öffentlicher Raum? Welche sozialen Rollen oder Identitäten sind hier üblich?* Andererseits zeigt Brown jedoch auch, dass politische Bildung innerhalb der Camps widersprüchlich sein könne (ebd.). Auch wenn das Camp gegen bestehende soziale und räumliche Machtstrukturen gerichtet sei, trage es zugleich ungewollt dazu bei, Teile dieser Ordnung zu reproduzieren, etwa durch Hierarchien, Ausschlüsse oder festgefahrene Rollen innerhalb des Camps (ebd.). Indem Crane diese gegenteiligen Tendenzen untersucht, knüpft er an Sam Halvorsens (2015) Konzept der Spannung zwischen „Momenten des Bruchs“ (also Zeiten radikaler Veränderung) und dem „Alltag“ (den routinierten, stabilisierenden Praktiken) an (ebd.: 387).

Er betont, dass beides untrennbar miteinander verbunden sei: Politische Umbrüche entstehen aus dem Alltag heraus und wirken auf ihn zurück (Halvorsen 2015: 403 in ebd.). Wird diese Verbindung übersehen, bestehe die Gefahr, Aktivismus zu idealisieren und seine alltäglichen und damit, reproduktiven Dimensionen auszublenden (ebd.). Anhand der Feldforschung in Mexiko-Stadt zeigt Crane, dass politische Bildung in Protestcamps jungen Menschen ermöglichen kann, Fähigkeiten und Handlungsspielräume zu entdecken, die ihnen in den üblichen, gesellschaftlich vorgezeichneten Lebenswegen meist nicht zugänglich seien (ebd.: 372). Dadurch würden neue Räume für politisches Handeln und Mitgestaltung entstehen, die das Potenzial haben, staatliche Machtverhältnisse nachhaltig zu irritieren oder zu verändern (ebd.: 387).

Neben politischer Bildung werden vom Camp aus, auch verschiedene politische Aktionen geplant. Die Hauptaktion, welche sich an den vor Ort bereits stattfindenden Kämpfen orientiert, findet meistens am letzten Wochenende der Campwoche statt (Bosse 2015: 395). Diese wird in der Regel gemeinsam vorbereitet, und alle Teilnehmenden sind eingeladen, sich daran zu beteiligen (ebd.). Gleichzeitig bietet die Zeit im Camp auch Raum, um eigene Ideen für Aktionen zu entwickeln und direkt umzusetzen (ebd.).

Protestcamps wie auch Klimacamps erzeugen dabei meist große Aufmerksamkeit durch die sichtbare Störung von Alltagsroutinen (Feigenbaum et al. 2013: 44). Im Rahmen der Proteste rund um den *Australia Day* im Jahre 1972 argumentierte Nick Couldry (1999), dass Protestcamps den normativen Debattenrahmen von den Parlamenten an den Ort des Lagers selbst verschieben (ebd.: 46). In dem Kapitel zu „*Feeds from the square: livestreaming, live tweeting and the self-representation of protest camps*“ zeigt Gerbaudo (2017) auf, dass Protestcamps dabei oftmals erhebliche mediale Aufmerksamkeit erzeugen, die zugleich zu einem zentralen Bestandteil der Selbstrepräsentation von Protestcamps wird und deren öffentliches Bild prägt (Gerbaudo 2017 in Brown et al. 2017: 104).

Protestbewegungen seit 2011 nutzen soziale Medien und Livestreams gezielt, um das Geschehen in den Camps auch für Menschen sichtbar zu machen, die nicht direkt vor Ort sein können und stehen damit für die Überzeugung ein, dass Informationen frei zugänglich sein sollten, damit sich jeder selbst ein Bild machen könne (ebd.).

Damit unterscheiden sich diese neuen Protestcamps deutlich von früheren Bewegungen, in denen man aus Angst vor polizeilicher Überwachung oft keine Fotos oder Videos erlaubte (ebd.). Statt Geheimhaltung stand also nun Offenheit und Sichtbarkeit im Mittelpunkt (ebd.). Durch diese Präsenz in den sozialen Medien erreichten die Camps nicht nur die Aktivist*innen vor Ort, sondern auch ein breites Publikum außerhalb, wobei sie dazu beitrugen, Sympathie und Unterstützung in der Bevölkerung zu gewinnen (ebd.: 105). Die eigentliche Bedeutung der medialen Aufmerksamkeit lag dadurch weniger im physischen Ort selbst, sondern in der Vernetzung, die sie zu einem gemeinsamen Bezugspunkt für viele machte (ebd.).

Live-Übertragungen und digitale Formen der Fernbeteiligung haben Protestcamps stärker öffentlich sichtbar gemacht und alternative Darstellungen jenseits der Mainstream-Medien ermöglicht (ebd.). Laut Gerbaudo fördern sie Solidarität und helfen, Camps als offene politische Räume zu etablieren (ebd.). Gleichzeitig bergen sie aber das Risiko, dass Beteiligung zunehmend zu einem medialen Spektakel wird und die tatsächliche politische Teilhabe ersetzt (ebd.). Damit weist Gerbaudo auf eine zentrale Spannung hin, die auch Kritik an Protestcamps prägt: den Widerspruch zwischen öffentlicher Sichtbarkeit und realer politischer Wirksamkeit (ebd.).

In dem Artikel von Dekker und Duyvendak (2020) über „*Justifying the protest camp: How Occupy movements’ ‘intimate protest’ challenged ideas about legitimate manifestation*“ geht es um genau diese Spannungen. Die Auseinandersetzungen zwischen den Teilnehmenden zweier Occupy-Bewegungen (Occupy Wall Street und Occupy Utrecht) und Außenstehenden kreisten im Kern um die Frage nach der Legitimität der Besetzung öffentlichen Raums und darüber, was als legitime Form politischen Protests gelten kann (Dekker/ Duyvendak 2020: 452). Mit der Errichtung von Zeltlagern im öffentlichen Raum stellten die Aktivist*innen bestehende gesellschaftliche und rechtliche Vorstellungen darüber infrage, wie und wo politischer Protest stattfinden darf (ebd.). Die Kritik der Außenstehenden richtete sich dabei weniger gegen die inhaltlichen Forderungen der Bewegung, etwa die Kritik an Finanzkriminalität oder wirtschaftlicher Ungleichheit, als vielmehr gegen die Form des Protests selbst (ebd.: 460).

Viele Medien, Passant*innen und Anwohner*innen bewerteten die Zeltlager als unzulässige Aneignung öffentlichen Raums und als unpolitisch (ebd.: 461). Besonders anstößig erschien die Vermischung von Privatheit und Öffentlichkeit: Das Schlafen, Essen, Feiern und Zusammenleben im Camp widersprach den gängigen moralischen Vorstellungen darüber, wie ein öffentlicher Protestraum auszusehen habe (ebd.: 453). Der Vorwurf lautete, die Aktivist*innen verwandelten den öffentlichen Raum in einen quasi-privaten Raum, der nicht mehr der politischen Deliberation, sondern dem Eigeninteresse diene (ebd.: 461). Damit galt das Camp vielen Außenstehenden als nicht „öffentlich genug“, um als legitimer politischer Ort anerkannt zu werden (ebd.: 462).

Demgegenüber rechtfertigten die Protestierenden den intimen und alltäglichen Charakter ihres Protests ausdrücklich als politischen Akt (ebd.). Für sie bedeutete die Besetzung des öffentlichen Raums eine Rückgewinnung (*reclaiming*) von Raum, der durch wirtschaftliche Interessen, Gentrifizierung und Sicherheitsmaßnahmen zunehmend entpolitisiert und privatisiert worden war (ebd.: 453). Besonders marginalisierte Gruppen, etwa obdachlose Menschen oder Angehörige ethnischer Minderheiten, verstanden das Campen, Schlafen oder Feiern im Stadtzentrum als symbolische und materielle Rückeroberung von Orten, aus denen sie zuvor ausgeschlossen waren (ebd.).

In diesem Sinne wurde das Lager zu einem präfigurativen Raum, in dem neue Formen des Zusammenlebens erprobt und alltägliche Tätigkeiten wie Kochen, Hygiene oder Abfallentsorgung bewusst politisiert wurden (ebd.). Unter dem Motto „Das Persönliche ist politisch“ versuchten die Aktivist*innen, die Trennung zwischen öffentlicher Politik und privatem Leben aufzuheben und soziale Probleme wie Obdachlosigkeit oder Ausgrenzung sichtbar zu machen (ebd.: 472). Gerade die Verbindung von persönlicher Erfahrung und politischem Engagement wurde als emanzipatorischer Moment verstanden, der den Protest inhaltlich vertiefte (ebd.). Gleichzeitig offenbarte sich innerhalb der Bewegung eine Spannung zwischen interner Offenheit und externer Kommunikation (ebd.: 468). Viele Aktivist*innen befürchteten, dass die Betonung des Intimen von außen als Zeichen mangelnder Ernsthaftigkeit interpretiert werden könnte (ebd.: 469).

Einige kritisierten zudem, dass die starke Fokussierung auf das Lager selbst (*fetishising space*) von zentralen politischen Anliegen wie der Kritik an Konzernmacht oder Finanzstrukturen ablenke (ebd.: 470). Unter dem Druck öffentlicher Kritik neigten die Protestierenden daher dazu, die persönliche und emotionale Dimension ihres Protests nach außen hin abzuschwächen (ebd.). Diese Zurückhaltung führte jedoch dazu, dass die moralischen Vorbehalte der Außenstehenden gegenüber der Legitimität der Camps nicht aktiv herausgefordert, sondern eher bestätigt wurden (ebd.).

Damit wird deutlich, dass die Debatte um die Legitimierung von Protestcamps auf einer grundlegenden Spannung beruht: Während Außenstehende die Vermischung von Privatem und Politischem als Entpolitisierung wahrnehmen, verstehen die Aktivist*innen gerade diese Verbindung als Kern ihres politischen Anspruchs (ebd.: 472). Die Camps werden so zu Schauplätzen eines gesellschaftlichen Konflikts darüber, was als politisch gilt, wer politischen Raum beanspruchen darf und welche Formen des Protests als legitim anerkannt werden (ebd.: 472).

Diese Art der Spannungen lassen sich auch in der Klimabewegung selbst finden. Russell et al. (2017) zeigen in ihrem Kapitel „*Carry on camping? The British Camp for Climate Action as a political refrain*“, wie soziale Bewegungen, die sich räumlich in Form von Protestcamps organisieren, mit einer Reihe komplexer Herausforderungen konfrontiert sind (Russell et al. 2017 in Brown et al. 2017: 147). Diese Schwierigkeiten betreffen sowohl die Form des Protests selbst als auch politische Dynamiken innerhalb der Bewegung und die Frage nach der Wirksamkeit nach außen. Die größte Herausforderung bestand darin, dass die Protestform des Campings selbst zu einer Fessel für die Weiterentwicklung der Protestkultur wurde. Ein Phänomen, das in der Forschung als das sogenannte „Refrain“-Problem beschrieben wird (ebd.). Die Autor*innen argumentieren, dass die wiederholte Anwendung der Protestform über die Jahre hinweg ihre Weiterentwicklung blockierte (ebd.: 148). Die Bewegung neigte dazu, am gewohnten Repertoire festzuhalten, wodurch das Camp zu einem ritualisierten Selbstzweck wurde (ebd.: 157). Diese existenzielle Abhängigkeit führte dazu, dass das Nicht-Durchführen eines Camps als Bedrohung für die Identität der gesamten Organisation empfunden wurde:

“it’s not possible for the climate camp to not do a camp – it wouldn’t be the climate camp! It’s what we do” (ebd.: 158).

Parallel zu dieser strukturellen Verfestigung bestanden erhebliche interne politische Spannungen. Denn trotz des äußeren Anscheins von Kohärenz war das Klimacamp ein umstrittener politischer Raum, in dem unterschiedliche Perspektiven und Traditionen aufeinandertrafen (ebd.: 153). So standen sich etwa radikal-antiautoritäre Gruppen, die die tieferliegenden gesellschaftlichen Ursachen des Klimawandels bekämpfen wollten, und pragmatisch orientierte Teilnehmende, die primär auf die unmittelbare Klimakrise reagierten, gegenüber (ebd.). Die Autor*innen stellen allerdings fest, dass diese strategischen Uneinigkeiten nur selten produktiv aufgelöst wurden (ebd.: 154). Häufig wich man grundlegenden Debatten zugunsten praktischer Organisationsarbeit aus, Diskussionen über die politische Ausrichtung wurden aufgeschoben oder in abstrakte Formeln des Einverständnisses überführt („*agreement to disagree*“) (ebd.).

Auch in ihrer externen Wirkung stieß die Bewegung an Grenzen (ebd.: 148). Trotz beachtlicher Mobilisierungskraft und der Fähigkeit, in Zeiten gesellschaftlicher Apathie öffentliche Aufmerksamkeit zu erzeugen, blieb der Einfluss auf politische Entscheidungsprozesse und öffentliche Diskurse gering (McGregor 2015; Bergmann 2015; North 2011 in ebd.: 149). Zwar inspirierte das Klimacamp in Großbritannien Anfang der 2000er ähnliche Aktionen in anderen Ländern, doch die starke Fixierung auf das Camp-Modell erschwerte es, sich an neue politische Situationen anzupassen oder alternative Formen des Protests zu entwickeln (ebd.: 151). Zudem sah sich die Bewegung zunehmender staatlicher Repression und Polizeigewalt ausgesetzt, wie etwa im Zuge des „*Camp in the City*“ während des G20-Gipfels 2009, was die Handlungsspielräume weiter einschränkte (ebd.).

Insgesamt verdeutlichen die Erfahrungen des britischen Klimacamps, dass die Form des Protests selbst nicht nur als taktisches Mittel, sondern als konstitutives Element der Bewegung verstanden werden muss (ebd.: 159). Die Unfähigkeit, die inhärenten Beschränkungen der Camp-Form zu überwinden, führte schließlich zur Auflösung der Organisation im Jahr 2011.

Die vorangegangene Darstellung hat zentrale wissenschaftliche Perspektiven auf Protestcamps im Allgemeinen und auf das britische Camp for Climate Action im Besonderen zusammengefasst. Sie verdeutlicht, welche politischen, organisatorischen und symbolischen Dynamiken mit dieser Protestform verbunden sind und welche Spannungen sich aus ihrer institutionellen und räumlichen Verfestigung ergeben. Diese Erkenntnisse bilden den Hintergrund für die anschließende Analyse. Im Methodenteil, der das Klimacamp in Wien zunächst als konkretes Untersuchungsfeld beschreibt, wird daraufhin erläutert, wie der Zugang zum Feld erfolgte, welche Methoden angewendet wurden und wie sich das Wiener Camp in seiner konkreten Ausgestaltung beobachten und dokumentieren ließ.

3.2 Konfrontation in Bildungsprozessen

In der Klimabildung wird genauso wie in der Klimakommunikation auf konfrontative Elemente gesetzt, wobei apokalyptische Narrative als bewusste Zuspitzungen dienen sollen, um die Dringlichkeit des Handelns zu untermauern. (Beckers 2023: 53). Diese Form der „methodischen Apokalyptik“ (ebd.: 55–58) intendiert keine Angsterzeugung um ihrer selbst willen, sondern will Unsichtbares sichtbar machen und durch emotionale Wucht politische Mobilisierung auslösen (ebd.: 56). Lernende werden so mit drastischen Zukunftsszenarien konfrontiert, die zugleich als Warnung und Handlungsaufforderung fungieren (Beckers 2023; Olsen et al. 2024). Die dabei entstehende apokalyptische Vorstellungskraft sei laut Paul Hogget (2011) eine mächtige und wiederkehrende Reaktion auf tatsächliche oder eingebildete Katastrophen, welche Klimawandelereignisse als eine Art Endzeitereignis darstellen (Hogget 2011: 261).

In Mirko Beckers (2023) *„Unser Haus brennt“ – Klimakollaps zwischen Wahrheit und Apokalypse*“ gelten diese Mechanismen unter anderem als Reaktion auf das Scheitern, allein durch wissenschaftliche Fakten und rationale Einsicht politische Maßnahmen zu bewirken (Beckers 2023: 55). Das zentrale Ziel der methodischen Apokalyptik bestehe laut Beckers darin, eine emotionale Dringlichkeit zu erzeugen, die rein kognitive Argumente oft nicht leisten können (ebd.: 49). Indem sie den wissenschaftlich belegten Klimawandel in eindringliche Bilder wie das „brennende Haus“ übersetzt, verdichtet sie komplexe Datenlagen zu affektiven Appellen (ebd.).

Apokalyptische Erzählungen versuchen dabei, eine Wahrnehmungslücke zu überbrücken: Die wissenschaftliche Wahrheit über die drohende Klimakatastrophe ist so groß, so übermächtig, dass sie oft kognitiv ausgeblendet wird (ebd.: 55). Narrative mit starker Bildsprache, etwa von kollabierenden Ökosystemen oder versinkenden Städten, liefern hier eine projektive Imagination, die das Unsagbare sichtbar macht und das Unvorstellbare in das Vorstellbare überführt (ebd.). Darüber hinaus sollen apokalyptische Szenarien eine Art prognostische Intelligenz aktivieren, also das Vermögen, auch unwahrscheinliche, aber hochriskante Entwicklungen ernst zu nehmen, bevor sie eintreten (ebd.: 56). Durch die performative Heraufbeschwörung des Schlimmsten fungieren sie paradoxerweise als präventiver Schutzmechanismus, der genau das verhindern will, was er beschreibt (ebd.). In diesem Sinne besitzen sie auch eine „katechontische“ Funktion, denn sie sollen den Zusammenbruch durch seine vorweggenommene Erzählung hinauszögern oder sogar abwenden (ebd.).

Nicht zuletzt verleihen apokalyptische Narrative dem Klimadiskurs politisches Gewicht. Sie operieren nicht allein mit wissenschaftlicher Evidenz, sondern rufen moralisch-ethische Dringlichkeit auf den Plan (ebd.: 57). In einem politischen Raum, in dem sachliche Argumente häufig an ideologischen Gräben scheitern, verschieben sie die Auseinandersetzung vom Streit um Wahrheiten hin zu einer Konfrontation mit möglichen Weltenden und machen so die Verdrängung des Klimarisikos schwerer haltbar (ebd.). Indem sie die „Apokalypseblindheit“ einer globalen Kultur des *business as usual* aufbrechen, richten apokalyptische Narrative den Blick auf eine „Katastrophe ohne Ereignis“, einen schleichenden, aber unumkehrbaren Prozess, der eben deshalb besonders schwer zu stoppen ist (ebd.: 59).

In dieser Zuspitzung liegt schließlich auch eine politische Chance: Sie rückt die Frage der Lebensnotwendigkeiten zurück ins Zentrum öffentlicher Debatten und kann so einen kollektiven Impuls zur Selbsterhaltung auslösen (ebd.: 58). Der Lösungsweg hin zu einem guten Leben für alle, ohne Katastrophenrisiko ist allerdings weitgehendst umstritten. Eine sozial-ökologische Transformation ist deshalb ein Ergebnis politischer Aushandlungsprozesse, da der Weg für eine nachhaltige Entwicklung keineswegs feststeht (Kenner et al. 2022: 86).

Als Suchprozess sei diese Art der Transformation immer auch von Dissens und Konflikthaftigkeit geprägt, welche allerdings nicht als störend, sondern als wertvoll anerkannt werden sollten (ebd.: 87). Sie befähigen Menschen zur Anerkennung anderer Perspektiven und zum zivilen Lösen von Konflikten (ebd.). Gleichzeitig kann die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Dilemmata und Endzeitszenarien zu Überwältigungsmomenten, angesichts der Komplexität globaler Herausforderungen, der Trägheit gesellschaftlicher Strukturen und des als begrenzt erlebten eigenen Handlungsspielraums führen (ebd.: 88). Die Überwindung dieser und die dabei entstehenden Anerkennungserfahrungen und positive Momente der (Selbst-)Bildung können dabei als bedeutende Anlässe für tiefgehende Lernprozesse verstanden werden (ebd.).

Um auf die Reaktionsmuster der Klimakrise einzugehen analysiert Paul Hoggett (2011) in „*Climate Change and the Apocalyptic Imagination*“ den Gegensatz zwischen Katastrophismus und einem reflektierten Realismus. Zentrales Unterscheidungsmerkmal ist dabei der Umgang mit existenzieller Unsicherheit: Während der Katastrophismus mit apokalyptischer Bildsprache operiert und häufig in autoritäre Fantasien abgeleitet, plädiert Hoggett für eine Haltung, die Alarm schlägt, ohne alarmistisch zu sein, was ein Balanceakt zwischen Engagement und Urteilsfähigkeit bedeutet (Hoggett 2011: 261). Der Katastrophismus inszeniere laut Hoggett den Klimawandel als dramatisches Endzeitgeschehen, das entweder Überleben oder Erlösung verlangt (ebd.: 263).

Hoggett deutet Reaktionen darauf als manische Abwehrstrategien gegen Verzweiflung, die politische Handlungsfähigkeit eher blockieren als fördern (ebd.: 271). Zwei Varianten stehen dabei im Zentrum seiner Analyse: Die redemptive Reaktion, die sich in einen resignativen Rückzug ins Innere flüchtet, sowie den apokalyptischen Survivalismus, der auf brutale Selbststrettung setzt (ebd.). Letzterer zeigt sich etwa bei James Lovelock (2009), der ein „Rettungsbootdenken“ propagiert und demokratische Verfahren im Namen des Überlebens infrage stellt (Lovelock 2009: 56 in ebd.: 270). Hoggett warnt eindringlich vor den politischen und ethischen Gefahren solcher Visionen: Sie verführen zur „Politik der Verzweiflung“, in der komplexe Realitäten auf einfache Schwarz-Weiß-Szenarien reduziert werden würden (ebd.).

Apokalyptischer Katastrophismus vermag zwar Aufmerksamkeit zu erzeugen, droht aber autoritäres Denken zu befördern und individuelle wie kollektive Selbstwirksamkeit zu untergraben (ebd.: 270).

Demgegenüber wirbt Hoggett für eine realistische Haltung, die die Dringlichkeit der Lage anerkennt, ohne in Fatalismus oder Alarmismus zu verfallen. Akteur*innen der Klimabildung und -kommunikation bewegen sich somit auf einem schmalen Grat, denn die Versuchung, zu übertreiben, um kulturelle Trägheit zu durchbrechen, ist groß, birgt aber Risiken (ebd.: 262). Wissenschaftler wie Mike Hulme (2009) und James Risbey (2008) bieten differenzierte Perspektiven auf diese Herausforderung: Während Hulme vor einer Dramatisierung des Diskurses warnt und auf Pluralismus und kühlen Rationalismus setzt (vgl. Hulme 2009), zeigt Risbey, dass es möglich ist, den Klimawandel als alarmierend, aber nicht als unaufhaltsam zu beschreiben (ebd.: 272):

„In this view, climate change looms large, but there is still time to take action to avert larger changes. However, the large reductions in carbon emissions required to avert those changes will require comprehensive responses, small and large. [...] This discourse thus differs from ‘alarmism’ in that the problem is not viewed as out of control or inevitable, and it differs from ‘small actions’ in that responses must be comprehensive. The discourse is ‘alarming’ in that it sounds the alarm to alert the public to the need to change course. (Risbey 2008: 34)“

Für ihn liegt die Stärke also nicht in der Apokalypse, sondern in der Möglichkeit der Umkehr, was verbunden mit einem radikalen Umbau der Energiesysteme sei (ebd.: 34).

Am Ende plädiert Hoggett für eine „emotionale Intelligenz des Realismus“, eine Haltung, die Unsicherheit aushält, ohne in Apathie zu verfallen (Hogget 2011: 273). Sie oszilliert zwischen Hoffnung und Zweifel, zwischen analytischer Distanz und moralischer Leidenschaft (ebd.). Letzteres sei notwendig, so Hoggett, aber sie müsse begleitet sein von Nachdenklichkeit, Großzügigkeit und Skepsis, die weder in politische Hysterie noch in resignative Passivität führe (ebd.).

3.3 Emotionale Betroffenheit und das Konzept der adaptiven Hoffnung

Narrative, welche in der Klimabildung und -kommunikation auf Konfrontation setzen sind gleichzeitig auch mit emotionalen Reaktionen besetzt. Wie beschrieben beginnen transformative Lernprozess mit Irritation, wobei Emotionen als zunehmendes zentrales Moment gelten (Grund et al. 2023: 315). Eine These welcher nachgegangen wird ist, dass Bildungsansätze, die kognitives Lernen mit emotionaler Betroffenheit verknüpfen, eine höhere Wirksamkeit in Bezug auf nachhaltige Verhaltensänderung zeigen (Olsen et al. 2024: 2147–2150).

Das dabei entstehende emotionale Bewusstsein, wie es Maria Ojala (2016) in „*Facing Anxiety in Climate Change Education: From Therapeutic Practice to Hopeful Transgressive Learning*“ beschreibt, bedeutet dabei nicht nur, Emotionen phänomenologisch wahrzunehmen, sondern ein kritisches Verständnis für sie zu entwickeln, um zu erkennen, warum bestimmte Emotionen erlebt und wie sie von tieferen Wünschen und Machtbeziehungen beeinflusst werden (Ojala 2016: 46). Emotionen sind dabei eng mit Identität und dem Selbst als soziales Phänomen verbunden und können starke Abwehrmechanismen auslösen, wenn es darum geht, gewohnheitsmäßige Verhaltensmuster zu durchbrechen (ebd.: 48).

Die emotionale Auseinandersetzung mit dem Klimawandel spielt somit auch eine zentrale Rolle für Lernprozesse und Handlungsbereitschaft. Besonders die produktive Seite von Sorge oder Unbehagen dient dabei als Ausgangspunkt für kritisches Denken (ebd.: 45). Denn diese Emotionen halten Menschen davon ab einfach weiter wie gewohnt zu handeln und bewirken, dass sich wieder stärker auf die Außenwelt konzentriert wird (ebd.). Ojala beruft sich auf Studien aus der politischen Psychologie und der Klimawandelforschung, wenn sie sagt, dass Klima-Sorgen mit der Neigung verbunden sind, nach Aufklärung zu den genannten Problemen und Krisen zu suchen (Yang & Kahlor 2012; Verplanken/ Roy 2013 in ebd.). In diesem Sinne sind Emotionen wie Sorge und Unbehagen nicht nur rationale Reaktionen auf bedrohte Werte, sondern auch Antrieb für Engagement, realistische Maßnahmen gegen den Klimawandel zu ergreifen (ebd.).

Allerdings hängt die Wirkung emotionaler Betroffenheit stark davon ab, wie mit den aufkommenden Gefühlen umgegangen wird, wobei Bildungsprozesse dazu beitragen können, die emotionale Dissonanz nicht zu unterdrücken, sondern zu begleiten (ebd.: 45). Zudem steht der Umgang mit Emotionen im Spannungsfeld mit größeren gesellschaftlichen Narrativen. In einer neoliberalen Kultur, die Hoffnung oft privatisiert und strukturellen Wandel als illusorisch darstellt, wird das Gefühl der Ohnmacht verstärkt, wenn der eigene Beitrag zum Bekämpfen der Krisen nicht auszureichen scheint (ebd.: 46). Strategien der Distanzierung, wie etwa dem Ausblenden negativer Emotionen oder die Flucht in Zynismus sind dabei verbreitete Reaktionen (ebd.: 52). Umso wichtiger ist es, emotionale Betroffenheit nicht als Störung, sondern als festen Bestandteil in der Klimabildung und -kommunikation zu verstehen (ebd.).

Hier knüpft auch die Rolle der Hoffnung an, da sie eng mit der Bewältigung von Angst und der Motivation zu transformativem Handeln verbunden ist. Hoffnung entsteht aus einem Gefühl des Mangels, also dem Bewusstsein, dass etwas fehlt, was in ein Verlangen nach Veränderung umschlagen kann (ebd.: 49). Die Erkenntnis, dass die Welt veränderbar ist, bildet also nicht nur den Boden für Sorgen, sondern zugleich den Keim für Hoffnung (ebd.). Damit Hoffnung jedoch gesellschaftlich wirksam werden kann, muss sie mit einer kritischen Haltung einhergehen, die dominante, neoliberale Weltbilder und die damit einhergehende Vorstellung, es gäbe keine Alternativen, aufbricht (ebd.: 50). Diese Form der kritischen Hoffnung unterscheidet sich von der bloß tröstenden Hoffnung, indem sie sowohl die Grenzen gegenwärtiger Verhältnisse anerkennt als auch konkrete Wege zu alternativen Gesellschaftsformen aufzeigen kann (ebd.).

Es lässt sich bereits herauslesen, dass im Kontext der Klimakrise die Diskussion um Hoffnungskonzepte, eine vielschichtige ist und verschiedene Ansätze und Paradoxien umfasst. Die Psychoanalytikerin Delaram Habibi-Kohlen (2024) liefert in ihrem Artikel *„Hoffnung in der Klimakrise? Für eine mittlere Position zwischen Miserabilismus und Aktivismus“* wichtige Ergänzungen. Eine erste Unterscheidung trifft sie im Umgang mit Hoffnung zwischen Utopien und Dystopien (Habibi-Kohlen 2024: 36).

Sie bezieht sich dabei auf Weiss (2012), wenn sie beschreibt, dass sowohl utopische als auch dystopische Vorstellungen in einer maladaptiven Weise als psychische Rückzugorte fungieren, die dazu dienen die Zeit stillstehen zu lassen und vor Angst, Trauer, Verlust oder Schuldgefühlen zu schützen (ebd.: 36). Diese Rückzugsorte seien allerdings dadurch gekennzeichnet, dass sie Entwicklungen verhindern, indem die einen regressiven Zustand aufrechterhalten und die Realität durch einen idealisierten Schein ersetzen würden (ebd.).

Dem gegenüber steht die Idee einer sozialen Utopie, in welcher die adaptive Hoffnung als Verbindung zwischen den noch nicht erreichten, aber zukünftig möglichen Veränderungen und dem im Hier und Jetzt bereits Möglichen verstanden wird (ebd.: 37). Es geht dabei also nicht um blinden Optimismus oder passives Hoffen auf ein Wunder, sondern darum sich aktiv vorstellen zu können und darauf hinzuarbeiten, dass gesellschaftliche Veränderungen machbar sind. Durch adaptive Hoffnung wird es also möglich, anzuerkennen, dass wir noch nicht am Ziel einer gerechten Zukunft angelangt sind, aber dennoch im Rahmen der Möglichkeiten handeln können, um sich dieser schrittweise anzunähern. Der entscheidende Unterschied zu maladaptiven Formen der Hoffnung liegt laut Habibi-Kohlen nun darin, dass der anzustrebende Zustand bei adaptiver Hoffnung Entwicklung zulässt und nicht das Verbleiben in einem regressiven Zustand erzwingt, welcher jegliche Veränderung verhindert (ebd.). Jedoch erfordert das auch die Fähigkeit, mit Enttäuschungen, Verlusten und der Begrenztheit eigener Vorstellungen umgehen zu können (ebd.). Emotionale Resilienz wird somit zur Grundlage für eine realistische, nicht-naive Hoffnung, mit Hilfe welcher die Anerkennung, dass die Zukunft möglicherweise verlustreicher und prekärer sein wird, nicht lähmend wirkt, sondern als Ausgangspunkt für sinnstiftendes Handeln dienen kann (ebd.: 43).

Insgesamt geht Habibi-Kohlen davon aus, dass transformatives Lernen nicht aus dem Glauben an ständigen Fortschritt entsteht, sondern aus der Fähigkeit, mit Zumutungen zu leben und inmitten der Unsicherheit handlungsfähig zu bleiben (ebd.: 44). Hoffnung werde laut der Psychoanalytikerin zu einer adaptiven und zugleich radikalen Ressource und dient dabei nicht als naive Erwartung, sondern als bewusste Entscheidung, trotz Krisenerfahrungen sinnvolles Tun zu gestalten (ebd.).

An dieser Stelle wird der Zusammenhang zwischen Lernen und Hoffnung deutlich. Lernen setzt in der Regel dann ein, wenn bestehende Handlungsweisen sich als nicht mehr wirksam erweisen und eine Anpassung an veränderte Umweltbedingungen notwendig wird (Lingenfelder 2025: 105). Somit zielt dieses Verständnis von Lernen auf eine verbesserte Anpassung an die Realität ab, wobei ausgeblendet wird, dass hinsichtlich der ökologischen Krise die Folgen für viele Menschen, insbesondere im Globalen Norden, (noch) nicht unmittelbar erfahrbar sind (ebd.). Diese entfalten sich schleichend und sind oft komplex, sodass die üblichen Auslöser für Lernprozesse fehlen. Das Problem wird nicht direkt spürbar, und somit bleibt das Potenzial für persönliches oder kollektives Umlernen ungenutzt. Lernen darf hier also nicht bloß als ein automatischer Anpassungsmechanismus gesehen werden, sondern bedarf einer bewussten Auseinandersetzung mit unbequemen Wahrheiten.

Das Konzept der adaptiven Hoffnung schafft in diesem Sinne überhaupt erst die dafür notwendige innere Beweglichkeit, sich auf neue Perspektiven einzulassen und Veränderung als sinnvoll zu begreifen (Habibi-Kohlen 2024: 37). Ohne Hoffnung fehlt der Impuls, sich auf Lernprozesse einzulassen, die über ein reines Funktionieren und Anpassen hinausgehen (ebd.: 43).

3.4 Konfliktlinien

Die eben beschriebenen Konzepte der Konfrontation, Emotionalität und Hoffnung bergen jedoch auch gewisse Konfliktlinien. Die gegenwärtigen Polykrisen, bestehend aus Klimawandel, Pandemien, geopolitischen Konflikten und sozialer Instabilität, erzeugen ein Zustand, in dem existentielle Unsicherheiten immer präsenter werden (Habibi-Kohlen 2024: 35). Die Aussicht auf eine nur begrenzt kontrollierbare Zukunft verstärkt den Wunsch nach einfachen, oft technikzentrierten Lösungen, die jedoch in der Regel keine strukturelle Transformation bedeuten (ebd.: 36). Habibi-Kohlen stellt dabei treffend fest, dass es statt zu kollektivem Handeln, zu einem Rückfall ins Private oder zu politischer Apathie komme: „So ist es eine Möglichkeit, an dem Gefühl festzuhalten– und dies ist in Bezug auf die Klimarealität erschreckend wirksam–, dass alles schon so weiter gehen wird wie bisher, einfach weil es gefühlt immer so war“ (ebd.: 37).

Die Angst vor dem Verlust des Bestehenden übersetze sich dann in Zynismus, welcher alle menschlichen Tugenden mit Misstrauen sehe und „nichts als Spott für liberale blutende Herzen übrig [habe]“ (Hogget 2022: 31 in Habibi-Kohlen 2024: 41). Solch „böartiger Zynismus“ diskreditiert Empathie oder Solidarität als naiv und identifiziert sich stattdessen mit dystopischen Ausweichfantasien wie dem „Planeten B“ oder „Prepper-Strategien“ (ebd.: 41).

Diese Dynamiken lassen sich durch den gegenwärtigen Umweltdiskurs erweitern, da sich mittlerweile zwei Lager gegenüberstehen: die Aktivist*innen und die Ökomiserabilist*innen bzw. Kollapsolog*innen. Beide Positionen werden in Mathias Thalers (2024) *„Ecomiserabilism and Radical Hope: On the Utopian Vision of Post-Apocalyptic Environmentilism“* aufgegriffen und repräsentieren diametral entgegengesetzte Ansätze, die jedoch als Ambivalenz auch innerhalb vieler Menschen gefunden werden können. Die Ökomiserabilist*innen fordern demnach ein Eingeständnis der Politik und Gesellschaft, dass es schon „zu spät“ sei, die Klimakatastrophe noch aufzuhalten (Thaler 2024 in Habibi-Kohlen 2024: 38). Laut ihnen schaffe die Art und Weise der Beschäftigung der Aktivist*innen mit dem Klimanotstand eine neue *Baseline*, an die man sich gewöhne, sodass Panik und Weltuntergangsszenarien nicht mehr aufrütteln würden (Thaler 2024 in ebd.). Im Kern kritisieren sie also die Annahme, dass noch Zeit sei um durch Investitionen in grüne Technologien und Maßnahmen in eine Richtung zu steuern, durch welche sich die Klimakatastrophe aufhalten lasse (Habibi-Kohlen 2024: 38). Dies schreibe nur die schon bestehenden Klimaungerechtigkeiten fort und führe zu mangelnder Nachhaltigkeit (ebd.). Auf der anderen Seite stehen die Positionen der Aktivist*innen, welche mehr politische Aktion fordern statt eine „Götterdämmerung“ heraufzubeschwören, welche erst recht das „Weiter so“ nach sich zöge, da mit Apathie und Trauer nichts bewegt werden könne (Thaler 2024 in ebd.: 38).

Auf der Grundlage von Thalers Beobachtungen stellt Habibi-Kohlen die offensichtlichen Ambivalenzen fest: Wenn man die Realität klar benennt und die Realität ist nun mal, dass der Klimawandel stetig voranschreitet und dass das Leben wie wir es kennen in Zukunft so nicht mehr möglich sein wird, führe dies zu Verleugnung und Apathie, wobei die Auswirkungen in der Politik spürbar werden, wenn diese Wähler*innenstimmen an

rechtsgerichtete Parteien verlieren (ebd.: 43). Wenn man hingegen betont, dass neue Technologien (wie Wasserstoff oder schneller Ausbau erneuerbarer Energien) alles retten können, propagiere dies eine illusionäre Hoffnung, die suggeriert, alles könne so weitergehen wie bisher (ebd.).

Diesen sich gegenüberstehenden Positionen begegnet Beckers, wenn er schreibt, dass vor allem in Situationen, die von Ungewissheit und Wertevielfalt geprägt seien, die permanente Zuspitzung und Verengung der Realität, notgedrungen in moralische Polarisierung umschlagen könne (Beckers 2023: 56-57). Die dadurch entstehende strenge Unterscheidung zwischen Gut und Böse, vernachlässige den Einfluss kleiner Veränderungen und missverstehe die Größendimension, in dessen Rahmen Transformation möglich sei (ebd.: 57). Statt differenziert über Beweggründe oder Lebensrealitäten zu sprechen, werden sämtliche klimaschädlichen Maßnahmen pauschal verurteilt, was nicht nur zu starker Ab- und Ausgrenzung führt, sondern auch zur Bildung verhärteter Lager, in denen sich die Beteiligten gegenseitig nicht mehr verstehen wollen, da moralische Vorverurteilungen jede echte Auseinandersetzung verhindern. Doch gerade in einer Situation, die kollektives Handeln erfordert, ist diese Spaltung besonders problematisch. Denn die Frage ist nicht, wer „recht“ hat oder den einzig „richtigen“ Weg kennt, denn diesen gibt es nicht in einer pluralen, komplexen Gesellschaft, sondern wie verschiedene Ansätze und Werte so miteinander ins Gespräch gebracht werden können, dass daraus gemeinsame Handlungsspielräume entstehen. Wenn Konfrontation dann nicht auf Abwertung, sondern auf ernsthafter Auseinandersetzung basiert, kann sie helfen, blinde Flecken aufzudecken und Verständnis für andere Perspektiven zu entwickeln. Das Ziel wäre dann nicht die moralische Reinheit, da angenommen wird, dass Lernprozesse, die zu stark auf Schuld, Angst oder Druck setzen, Gefahr laufen, blockierend statt befähigend zu wirken.

Demgegenüber steht die These, dass den konfliktgeladenen Dynamiken konfrontativer Praxis, in sozialen Bewegungen ein anderes Moment gegenübersteht: Jenes gemeinschaftlicher Handlungserfahrungen, in denen wiederum Hoffnung auf Veränderbarkeit entwickelt werden kann (Lingenfelder 2025: 279).

Diese Hoffnung speist sich dabei nicht aus einem allumfassenden Veränderungsanspruch, sondern aus dem Gefühl, dass eigenes Handeln Wirkung zeigt (Habibi-Kohlen 2024: 44). Dies stärkt Durchhaltevermögen und verleiht dem Engagement Sinn, unabhängig von großen Erfolgen (ebd.). Wenn also erfahrbar gemacht wird, „dass sich Gesellschaft verändern lässt, indem in den gesellschaftlichen Nischen und Freiräumen im Hier und Jetzt bereits Alternativen aufgebaut werden, die sich dann ausbreiten,“ (Lingenfelder 2025: 293) kann gesellschaftlicher Wandel, welcher bei sich selbst beginnt, greifbar werden (Lingenfelder 2025: 374). Es sind gerade diese geteilten Erfahrungen, die einem Rückzug ins Private entgegenwirken und affektive Überforderung durch kollektive Zuwendung auffangen (Lingenfelder 2025: 120; Ruiz-Mallén et al. 2022: 1090). Dabei stellt sich allerdings die Frage, inwieweit diese geteilten Erfahrungen selbst in das Moment moralischer Polarisierung übergehen könnten, etwa indem sie bestehende Abgrenzungen gegenüber abweichenden Positionierungen innerhalb des Diskurses weiter verschärfen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass konfrontatives transformatives Lernen eine ambivalente Praxis darstellt. Es hat das Potenzial, Lernprozesse und politische Handlungsfähigkeit zu fördern, birgt jedoch auch Risiken emotionaler Überforderung, Polarisierung und Rückzug. Die zentrale Herausforderung liegt also darin, Konfrontation so zu gestalten, dass sie nicht lähmt, sondern bewegt und dabei die emotionale Verfasstheit sowie Identitätsprozesse der Lernenden ernst nimmt. Bildungsräume wie das Klimacamp zeigen exemplarisch, wie solch ein Spannungsverhältnis produktiv gestaltet werden kann.

4. Methodik

Die Wahl und Anwendung geeigneter Forschungsmethoden bilden das Fundament jedes qualitativen Forschungsvorhabens. Die grundlegenden Prinzipien der qualitativen Forschung zeichnen sich durch einen Fokus auf das Verstehen sozialer Phänomene aus der Perspektive der beteiligten Akteur*innen aus. Im Zentrum steht die Annahme, dass soziale Wirklichkeiten durch Interaktionen konstruiert werden und daher nur im jeweiligen Kontext verständlich sind (Flick et al. 2000: 13). Der gewählte qualitative Forschungsansatz bietet demnach dem Forschungsfeld gegenüber, eine angemessene Offenheit, da eine solche Perspektive den Anspruch habe „Lebenswelten von innen heraus

aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben und damit zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeiten bei[zu]tragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam [zu] machen“ (ebd.: 14). Silverman (2011) unterstreicht, dass qualitative Ansätze nicht nur eine Methode zur Datenerhebung, sondern auch eine Forschungsperspektive darstellen. Diese Perspektive erfordert eine theoretische Sensibilität, um die sozialen Prozesse und Strukturen, die das Verhalten und die Wahrnehmungen der Menschen formen, angemessen zu analysieren (Silverman 2011: 36). Eine der zentralen Herausforderungen ist dabei die Auswahl der geeigneten Methoden, die sowohl dem Forschungsziel als auch dem Kontext gerecht werden müssen (ebd.: 46). Dadurch werden qualitative Methoden zu einem zentralen Instrumentarium, um die Forschungsergebnisse sowohl praxisnah als auch wissenschaftlich fundiert zu gestalten.

4.1 Forschungsdesign

Aus den oben beschriebenen Diskursen ergibt sich ein Forschungsdesiderat, welches in der Frage mündet, was eine konfrontative Methodik für transformatives Lernen im Klimacamp 2025 in Wien bedeutet. Dies ergibt sich aus dem Kontext, dass ein soziales Setting wie das Klimacamp gekennzeichnet ist von einer gewissen Offenheit und hierarchieflachen Strukturen, welche es erleichtern könnten die negativen Auswirkungen von konfrontativen Methoden abzufedern. Aufschluss darüber wird sich aus der Befragung der Teilnehmenden und Workshophaltenden erhofft, wobei sich daraus der Forschungsgegenstand ergibt: Das Klimacamp und dessen politisch interessierte Teilnehmer*innen, sowie die non-formalen Bildungsinhalte der Workshops.

Wie bereits angekündigt werden hierfür verschiedene qualitative Forschungsmethoden eingesetzt. Die Methodentriangulation nach Flick (2011) ist ein zentraler Ansatz in der qualitativen Forschung, der auf die Kombination verschiedener methodischer Zugänge abzielt, um ein umfassenderes Verständnis eines Untersuchungsgegenstandes zu gewinnen. Flick definiert Triangulation als den Einsatz unterschiedlicher Methoden, um dieselbe Forschungsfrage aus mehreren Perspektiven zu beleuchten (Flick 2011: 214). Diese Herangehensweise ermöglicht es, Schwächen einer einzelnen Methode durch Stärken einer anderen auszugleichen und die Validität der Ergebnisse zu erhöhen.

Im vorliegenden Forschungsvorhaben bezieht sich die Methodentriangulation auf die Kombination aus teilnehmender Beobachtung, informellen Gesprächen und teilstrukturierten Interviews. Während Interviews und informelle Gespräche tiefere Einblicke in die subjektive Perspektive von Individuen erlauben, erfassen Beobachtungen die soziale Interaktion und das situative Verhalten in ihrem natürlichen Kontext (ebd.: 217). Die Anwendung dieser Ansätze nebeneinander bietet ein vollständigeres Bild des Forschungsfeldes, da sie verschiedene Dimensionen der Realität berücksichtigen. Flick argumentiert weiter, dass die Triangulation dazu beiträgt, den Forschungsprozess reflexiver zu gestalten, da sie Forscher*innen dazu zwingt, ihre methodischen Annahmen kritisch zu hinterfragen (ebd.: 220).

Das zu Grunde liegende Erkenntnisinteresse besteht darin, die in der Theorie beschriebenen Diskurse zu präzisieren und die sich daraus ergebenden Hypothesen zu überprüfen. Exemplarisch wird hierfür das Klimacamp 2025 in Wien unter die Lupe genommen als dichten Lern-, Gefühls- und Handlungsraum, welcher auf das Spannungsverhältnis zwischen Konfrontation, Emotionen und Transformation aufmerksam macht. Eine regelgeleitete und transparent dokumentierte Inhaltsanalyse nach Mayring ermöglicht es, genau dieses Spannungsverhältnis materialnah aufzuzeigen. Zugleich lässt sich dadurch die Forschungsfrage, wie konfrontativ transformatives Lernen sein soll, einschließlich der Ambivalenzen und Bedingungen, unter denen Konfrontation produktiv oder aber polarisierend wirkt, beantworten. Das Ziel dieser methodischen Herangehensweise ist es, auf Grundlage der theoretischen Konzepte zu transformativen Lernprozessen, Emotionen in Bildungsprozessen und Konfrontation ein strukturierendes Kategoriensystem zu entwickeln, mit welchem die erhobenen Daten analysiert werden können.

Für die deduktive Kategorienbildung wurde der im Theorie- und Forschungsstandkapitel entwickelte Rahmen über transformative Bildung in sozialen Bewegungen herangezogen. Zentrale theoretische Bezugspunkte waren hierbei nicht nur die Konzepte transformativen Lernens nach Mezirow oder Brookfield mit der Bedeutung desorientierender Erfahrungen, Reflexionsprozesse und sozialer Aushandlung, sondern auch die Forschungsergebnisse zu Emotionen in Bildungsprozessen, die deren ambivalente Rolle als aktivierende sowie

hemmende Faktoren (z.B. Betroffenheit, Hoffnung, Überforderung) hervorheben. Weiter wurde sich auf die Theorien zu Konfrontation und Polarisierung in Bildungssettings gestützt, welche Spannungen zwischen emotionaler Irritation und Handlungsfähigkeit sichtbar machen.

Auf Basis dieser Vorüberlegungen wurden zunächst fünf Hauptkategorien definiert, die die zentralen theoretischen Dimensionen abbilden sollten.

1. Transformative Lernprozesse (TL)
2. Emotionen in Bildungsprozessen (EM)
3. Emotionale Betroffenheit und Adaptive Hoffnung (AH)
4. Konfrontation in Bildungsprozessen (KF)
5. Konfliktlinien und Herausforderungen (KL)

Innerhalb dieser Hauptkategorien wurden weitere Subkategorien als Arbeitshypothesen formuliert (vgl. Kodierleitfaden). Diese Subkategorien stellen die deduktive Erwartungshaltung an die Daten dar: Sie spiegeln Annahmen darüber wider, wie z.B.: Betroffenheit als Handlungsantrieb wirken könnte, soziale Bindung Emotionen reguliert oder apokalyptische Narrative Überwältigung auslösen können. Gemäß Mayring steht also der Kodierleitfaden (siehe Anhang) im Zentrum des Prozesses der Auswertung der teilstrukturierten Interviews, welcher jede „Kategorie in drei Schritten festlegt, nämlich durch die Kategoriendefinition, die Ankerbeispiele und die Kodierregeln“ (Mayring/Frenzl 2022: 698).

Die Auswertung der Daten der teilnehmenden Beobachtung stützt sich ergänzend dazu auf verschiedene Formen von Konfrontation in Bildungsprozessen. Diese wurden vorab in fünf analytisch klar voneinander abgegrenzte Typen unterteilt. Im Kontext transformativer Lernprozesse bezeichnet Konfrontation nämlich nicht bloß den zwischenmenschlichen Konflikt oder die Provokation durch äußere Ereignisse, sondern ein vielschichtiges Instrument, das Lernende mit grundlegenden Irritationen, Widersprüchen und Dilemmata konfrontiert. Ziel ist es, festgefügte Denk- und Handlungsmuster zu destabilisieren, um tiefgreifende Reflexions- und Veränderungsprozesse anzustoßen (Taimur/ Ross 2023: 391).

Als erstes ist die *epistemisch-kritische Konfrontation* zu nennen. Diese Form hinterfragt dominante gesellschaftliche Narrative, wie etwa die „grüne Modernisierung“ als vermeintlich nachhaltige Lösung und legt dabei verdeckte ideologische Strukturen offen (Lingenfelder 2025: 76). Lernende werden mit der Erkenntnis konfrontiert, dass viele als „rational“ geltende Transformationspfade tief in kapitalistische und koloniale Machtverhältnisse eingebettet sind (ebd.: 83). Diese epistemische Irritation regt an, den eigenen Bezugsrahmen zu hinterfragen und alternative Wissenssysteme ernst zu nehmen.

Die *emotionale Konfrontation* beschreibt, dass transformative Lernprozesse nicht rein kognitiver Natur sind (Grund et al. 2023: 308). Sie setzen häufig bei Emotionen wie Schuld, Trauer, Wut oder Verzweiflung an, die durch die Konfrontation mit der Klimakrise und globalen Ungerechtigkeiten ausgelöst werden (Lingenfelder 2025: 105). Solche affektiven Reaktionen können desorientierende Dilemmata erzeugen, in denen gewohnte Selbst- und Weltbilder nicht mehr greifen (Grund et al. 2023: 315). Gerade diese emotionale Erschütterung eröffnet das Potenzial für tiefgreifende Lern- und Wandlungsprozesse.

In Anlehnung an Stephen Brookfield (2000) wird die *politisch-machtkritische Konfrontation* auch als das Sichtbarmachen gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstanden (ebd.: 131ff.). Lernende werden herausgefordert, sich mit der eigenen sozialen Positionierung (z. B. in Bezug auf Klasse, Race oder Gender) und mit Fragen nach Privilegien, Ungleichheit und systemischer Ausgrenzung auseinanderzusetzen (Lingenfelder 2025: 106). Konfrontation dient hier der politischen Aufklärung und der Ermächtigung zu kollektivem Handeln.

Wie im Forschungsstandkapitel schon ausgeführt, wird in der Klimabildung teilweise bewusst mit konfrontativen Narrativen gearbeitet, wobei die *narrativ-apokalyptische Konfrontation* etwa auf Bilder wie dem „brennenden Haus“ setzt (Beckers 2023: 49). Diese Zuspitzungen sollen nicht bloß Angst erzeugen, sondern das Unsichtbare sichtbar machen und Handlungsdringlichkeit auf emotionaler Ebene vermitteln (ebd.: 55). Durch das Verdichten komplexer Sachverhalte in affektive Bilder entsteht eine „prognostische Imagination“, die transformative Lernimpulse setzen kann, allerdings mit dem Risiko der Überforderung oder politischen Lähmung (ebd.).

Schließlich spielt Konfrontation auch in Aushandlungsprozessen innerhalb sozialer Bewegungen und Bildungskontexte eine Rolle. Mit der *dialogisch-konflikthaften Konfrontation* werden Dissens und das Aufeinandertreffen widersprüchlicher Perspektiven nicht als Hindernisse, sondern als Lernchancen verstanden (Kenner et al. 2022: 87). Diese Form der Konfrontation fördert die Anerkennung von Differenz, die Ausbildung demokratischer Urteilsfähigkeit und die Entwicklung einer politischen Kultur des zivilen Streits (ebd.: 88).

Diese Typologie bildete die zentrale Achse des deduktiven Kodierleitfadens für die Beobachtungsprotokolle. Parallel dazu wurden im induktiven Analyseprozess Zusammenhänge zwischen den fünf Typen hergestellt, um Überschneidungen dieser Konfrontationsformen erfassen zu können. So haben z.B. dialogisch-konflikthafte Konfrontationen oft Auswirkungen auf emotionale Konfrontationen.

4.2 Datenerhebung

Um nun genauer auf den Forschungsprozess und damit auch auf die Anwendung des entwickelten Forschungsdesigns einzugehen, werden im Folgenden die einzelnen Schritte wie es zur Datenerhebung gekommen ist, beschrieben. Angefangen mit der Auswahl und dem Zugang zum Feld und weiter mit der Beschreibung der gewählten Methoden bestehend aus teilnehmender Beobachtung, informellen Gesprächen und schließlich dem Herzstück der Analyse, die teilstrukturierten Leitfadeninterviews.

4.2.1 Auswahl und Zugang zum Feld

„Was ist ein Klimacamp?“ Laut den Organisator*innen des Klimacamps bei Wien ist ein solches:

„ein Ort der Vernetzung und Bildung verschiedener politischer und gesellschaftlicher Gruppen, die sich für ökologische Nachhaltigkeit und soziale Gerechtigkeit einsetzen. Zudem ist es ein Ort, an dem Alternativen zur aktuellen kapitalistischen und demokratisch ausgehöhlten Gesellschaft ausprobiert werden können und unserem Protest durch direkte Aktionen und zivilem Ungehorsam Nachdruck verliehen werden kann.“ Das Ziel der Klimagerechtigkeitsbewegung ist ein gutes Leben für alle innerhalb planetarer Grenzen. Um dies zu erreichen, streben wir einen radikalen Systemwandel an“ (Klimacamp „Das Camp“ o.J.).

Klimacamps sind in der Regel auf vier Säulen aufgebaut: Bildung, Vernetzung, Direkte Aktion, sowie Alternatives Leben (Bosse 2015: 395). Die Protestcamps finden in Österreich seit sieben Jahren an wechselnden Orten im Wiener Umland statt und sind dabei meistens nach demselben Konzept aufgebaut: „Eine große Wiese mit vielen Zelten, gemeinschaftliche Küche, Workshops, Musik, gute Stimmung und angeregte Diskussionen. Ein Raum der Inspiration und politischen Wirkens“ (Klimacamp „Das Camp“ o.J.). Ihr Ziel ist es, mit den dort bereits stattfindenden Kämpfen in Kontakt zu kommen, sie zu verstehen und zu unterstützen (ebd.). Unter dem Prinzip der zweiten Säule „Vernetzung“ sollen während der Campwoche durch offene und partizipative Formate, Menschen auf die bestehenden Initiativen und Gruppierungen aufmerksam gemacht werden (ebd.). Protestcamps dieser Art sind somit oft mit politischen Aktionen verbunden, welche politische Bildung mit politischem Handeln verbinden (Lingenfelder 2025: 241).

Das Motto des diesjährigen Klimacamps, kam auch in der Auswahl des Standortes zum Ausdruck, da es nicht wie üblich im Wiener Umland, sondern diesmal direkt in der Stadt stattfand. „Stadt für alle!“-Camp beschreibt den Kampf über wertvollen öffentlichen Freiraum, welcher sich dabei an der Initiative St. Marx für Alle orientiert, „die sich für die partizipative Gestaltung der Freifläche des ehemaligen Rinderschlachthofs und gegen den Bau einer weiteren Mega-Eventhalle einsetzt“ (Klimacamp „Stadt für Alle Camp“ o.J.).

Die Public-Private-Partnership zwischen der Wien Holding AG und dem deutschen Unternehmen CTS Eventim verfolgt das Ziel, durch den Bau der Halle und mithilfe von passenden Marketingmaßnahmen internationale Künstler*innen nach Wien zu bringen (Presseaussendung St. Marx für Alle 2024). Laut Wien Holding soll dies dem Interesse der Stadtbevölkerung entgegenkommen, gleichzeitig wird allerdings von Seiten der Stadt, insbesondere durch Finanz- und Wirtschaftstadtrat Peter Hanke (SPÖ) betont, dass man sich mit einer „Must-Play-Arena“ im Wettbewerb mit Veranstaltungsstätten in Städten wie München, Hamburg, Bratislava oder London positionieren möchte (ORF Wien 2024). Die Unterstützer*innen von „St. Marx für Alle“ schließen in ihrer Presseaussendung (2024) darauf, dass nicht die lokalen Bedürfnisse, sondern überregionale Standortinteressen die zentrale Rolle in der Projektplanung spielen würden (ebd.).

Das erwartete Publikum dürfe dabei zu einem erheblichen Teil aus anderen Regionen oder Ländern anreisen, wobei so eher öffentlicher Fern- als Nahverkehr angekurbelt werde (ebd.). Die Initiative kommt zu dem Schluss, auch ohne detaillierte ökologische Daten abschätzen zu können, welche erheblichen Auswirkungen eine jährliche Besucher*innenzahl von 1,2 Millionen auf die Umwelt haben dürfte (ebd.). Während über die Nutzung umweltfreundlicher Materialien gesprochen wird, wird der ökologische Fußabdruck des Bauvorhabens selbst in der öffentlichen Diskussion bislang jedoch kaum thematisiert (ebd.). Die Herstellung und Errichtung eines derart groß dimensionierten Veranstaltungsortes sei demnach ressourcenintensiv und gehe mit langfristigen Umweltauswirkungen einher (ebd.).

Thematisch dreht es sich im diesjährigen Klimacamp in Wien also nicht nur um ökologische Krisen, sondern um die intersektionale Verschränkung der Kämpfe für gemeinschaftlich gestaltete und konsumzwangfreie Räume, gegen Gentrifizierung, sowie andere Formen von Ausschluss und Verdrängung (Klimacamp „Stadt für Alle Camp“ o.J.). Schlagwörter, die in den Workshops aufgegriffen wurden waren z.B. partizipative Stadtplanung, Stadt von unten, Recht auf Stadt, ökologische Stadt, widerständige Stadt, Aneignung von Freiräumen, Vergesellschaftung, Gentrifizierung, Verdrängung, Gemeinwohl vs. Profitinteressen (ebd.).

Protestcamps als solche sind also von Natur aus „präfigurativ“, d.h., sie bieten die Möglichkeit, die gewünschte Zukunft oder alternative soziale Dynamiken bereits in der Gegenwart zu leben und zu erproben (Lingenfelder 2025: 259). Die jährlich stattfindenden und im deutschsprachigen Raum verteilten Klimacamps gelten somit als kurzzeitige Erfahrungsräume, welche einen gemeinschaftlichen, selbstbestimmten und suffizienten Lebensstil ermöglichen sollen (Schmelzer/Vetter 2019: 215). Diese Herangehensweise spiegelt sich in den Zielen der Klimagerechtigkeitsbewegung wider, welche ein gutes Leben für alle innerhalb planetarer Grenzen fordert (Klimacamp „Das Camp“ o.J.).

Um dies zu erreichen streben Protestcamps wie auch das Klimacamp einen radikalen Systemwandel an, welcher in vielfältigen Bildungsformaten zur Diskussion gestellt wird (ebd.). Die Organisator*innen des Klimacamps bei Wien verstehen Bildung als „ganzheitlichen Zugang zur kritischen Reflexion der eigenen Person und der Welt“ und

erfüllen somit die Grundprinzipien transformativen Lernens (Klimacamp „Unsere Vision“ o.J.). Dies spiegelt sich auch in der Programmgestaltung wider, indem Inhalte nicht nur differenziert nach einer gewissen Diversität an Themen, Zugängen, Zielgruppen und Referent*innen ausgewählt werden, sondern auch Möglichkeiten zur konkreten Selbstgestaltung in Form von Open Spaces geboten werden, „in denen Menschen [...] ihre eigenen Themen setzten und gestalten“ können (ebd.). In Klimacamps findet Lernen also auf vielfältige Art und Weise statt. Dies reicht von der Vermittlung praktischer Fähigkeiten (z.B. Bau von Windrädern, Moderation von Plena, Kochen für große Gruppen, Erstellung von Pressemitteilungen) bis hin zu inhaltlichen Reflexionen über gesellschaftliche Fragen wie Wachstum und Kapitalismus (Lingenfelder 2025: 241). Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass Protestcamps Orte des kollektiven Lernens sind, in denen *bottom-up* Wissen generiert wird (ebd.: 244).

Die Auswahl des Feldes ergab sich mehr oder weniger im Laufe der Konkretisierung der Forschungsfrage. Die Themenfindung für ein Forschungsprojekt ist meist ein zirkulärer Prozess und so stößt man von einem Thema auf das nächste und im Zuge dessen auf potentielle Praxispartner*innen, welche die verschiedensten Schwerpunkte bieten, sodass sich die Fokussierung oftmals ändern kann. Die ursprüngliche Idee war es, formale mit non-formalen Bildungsformate hinsichtlich der politischen Partizipation als Ergebnis zu vergleichen. Da sich der Zugang zu Schulen allerdings als etwas schwierig herausstellte und die Recherche über Akteur*innen non-formaler Bildungsformate mich zum Klimacamp führte, fokussierte sich die Forschungsfrage somit auf den Erfahrungen der Teilnehmenden hinsichtlich transformativer Lernprozesse und Konfrontation.

Die Kontaktaufnahme gestaltete sich relativ unkompliziert in Form eines Mailanschreibens, in welchem ich mein Forschungsvorhaben in kurzen Zügen skizzierte und nach einer Zusammenarbeit fragte. Nach wenigen Tagen erhielt ich auch schon eine positive Rückmeldung, da sie mir sofort zusagten und auf meine Fragen und Anliegen eingingen. Aufgrund der Organisationsstruktur des Klimacamps, welche durch hohe Autonomie und Eigeninitiative gekennzeichnet ist, war auch ich während der Campwoche weitgehendst auf mich alleine gestellt. Meine erste Anlaufstelle war der Info-Point am Eingang des Camps, an welchem man mich zur Presseverantwortlichen weiterleitete.

Sie ist seit rund einem Jahr intensiv im Organisationsteam tätig, das sich aus wechselnden ehrenamtlichen Mitgliedern zusammensetzt und das Protestcamp in diesem Jahr bereits zum neunten Mal organisiert.

Das Klimacamp beschrieb sie als offenen, konsumfreien Orte, an dem Menschen sowohl voneinander lernen als auch einfach miteinander Zeit verbringen können. Das Organisationsteam übernehme dabei unterschiedliche Verantwortungsbereiche, vom Info-Point über die gemeinschaftliche Küche und Abspüldienste bis hin zu einem umfangreichen Awareness-Team. Für viele Beteiligte sei das Camp vor allem ein Experimentierraum, in dem Aspekte einer gewünschten gesellschaftlichen Zukunft („Leben in Utopie“) praktisch erprobt würden, wenn auch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung je nach Person. Dabei gehe es um gemeinschaftliches Zusammenleben, um das Ausprobieren alternativer Formen des Miteinanders, aber auch um die Unterstützung lokaler politischer Kämpfe.

Für meine Rolle als Forscherin machte mir die Mitorganisatorin des Camps deutlich, dass das Motto „Stadt für Alle“ bewusst so gestaltet sei, sodass jede Person in der Rolle teilnehmen könne, in der sie sich wohlfühlt. Sie ermutigte mich, mein Forschungsvorhaben offen darzulegen, und gab praktische Hinweise für die Datenerhebung: Informelle Gespräche könnten sich vor allem bei gemeinsamen Mahlzeiten, in Pausen oder in spontanen Begegnungen zwischen unterschiedlichen Menschengruppen ergeben. Auch die Teilnahme an Workshops und die begleitende Beobachtung seien problemlos möglich, solange ich transparent vorgehe und Anonymität wahre. Die Organisationsstruktur des Camps sei stark selbstorganisiert, links geprägt und auf Flexibilität angelegt; viele Abläufe entstünden situativ und erforderten Eigeninitiative, ein Umstand, der auch meinen Zugang zu Gesprächspartner*innen prägte.

Sie betonte, dass der Info-Point als zentraler Knotenpunkt einen guten Ausgangspunkt biete, um Kontakte zu knüpfen. Die Besucher*innen des Camps seien zwar mehrheitlich aus dem linken und aktivistischen Spektrum, aber keineswegs ausschließlich. In diesem Jahr sei der Standort besonders spannend, da er, etwa durch den angrenzenden Skatepark, auch von Menschen genutzt werde, die nicht primär politisch aktiv sind.

Deren emotionale Bindung an den Ort, der durch Bauprojekte bedroht ist, mache sie dennoch zu politischen Akteurinnen im Sinne des Camp-Anliegens. So entstünden Begegnungen zwischen Menschen mit sehr unterschiedlichen Hintergründen, Lebensrealitäten und politischen Zugängen.

Das Ziel des Organisationsteams sei es, einen Ort zu schaffen, an dem sich alle Besucher*innen willkommen fühlen. Besonders in Anbetracht gesellschaftlicher Ausschlussmechanismen wie Rassismus, Ableismus oder Sexismus, die selbst in offenen Strukturen wirksam werden können, gebe es ein umfangreiches Awareness-Konzept mit klaren Ansprechpersonen und einer Hotline. Grundprinzip sei eine betroffenenorientierte Haltung ohne Beweispflicht: Den Opfern werde geglaubt. Dieses Selbstverständnis gehöre zum utopischen Zusammenleben im Sinne einer „Stadt für Alle“. Gleichzeitig berge es Herausforderungen, da auf engem Raum Menschen mit sehr unterschiedlichen Lebensrealitäten zusammentreffen. Respektvoller Umgang müsse daher auch jenen gegenüber gewahrt bleiben, die nicht Teil der politischen Szene seien. Das Camp fand dieses Jahr an einem Ort statt, der seit vielen Jahren von anderen Nutzer*innengruppen gestaltet werde und bereits eigene, teils offenere Regeln habe als das Camp selbst. Manche Vorgaben, wie das Verbot von Oberkörperfreiheit oder der Status als drogenfreier Raum seien für Außenstehende ungewohnt, würden aber überwiegend mit Respekt angenommen. Die Zusammenarbeit mit dem ansässigen Skateverein, dessen Obmann im engen Austausch mit dem Orga-Team stehe, helfe bei der Prävention und dem Ansprechen von Fehlverhalten.

Für mein methodisches Vorgehen hatte dieses Gespräch eine doppelte Funktion: Einerseits lieferte es mir wertvolle Hintergrundinformationen zum Selbstverständnis und den Strukturen des Camps. Andererseits markierte es den Ausgangspunkt für meinen Zugang ins Feld. Die Hinweise der Presseverantwortlichen halfen mir, informelle Gesprächssituationen gezielt aufzusuchen, mich in den offenen, fluiden Strukturen des Camps zu orientieren und flexibel auf situativ entstehende Interaktionen zu reagieren. Insofern war dieses erste Gespräch nicht nur ein Einstiegskontakt, sondern zugleich ein methodischer Ankerpunkt, der meine weitere Datenerhebung prägte.

4.2.2 Teilnehmende Beobachtung

Ein großer Bestandteil des Forschungsvorhabens war die teilnehmende Beobachtung, da ich nicht nur im Camp erschien um Interviews zu führen, sondern über mehrere Tage hinweg aktiv am Campleben teilnahm. Die Teilnehmende Beobachtung ist gekennzeichnet durch die Nähe zum Forschungsgegenstand, wobei eine konstante Reflexion der eigenen Positionalität nicht aus den Augen zu verlieren ist (Knoblauch/ Vollmer 2022: 659). Beobachtungen erlauben tatsächliche Handlungspraktiken in den Blick zu nehmen und haben den Anspruch neben dem Aufschluss über Absichten und Ansichten der Teilnehmenden, die Situationen und Umstände der Handlungen zu begreifen (Lingenfelder 2025: 193). Ziel der Beobachtungen war es, ein Gespür dafür zu entwickeln, wie im Camp soziale Interaktionen gestaltet werden, welche emotionalen Dynamiken sich dabei zeigen und wie Lernprozesse konkret ablaufen. Mein besonderes Augenmerk lag dabei immer wieder auf dem Umgang mit konfrontativen Bildungsinhalten und Situationen, insbesondere im Hinblick auf deren potenziell transformativen Charakter.

Die teilnehmende Beobachtung spielte eine zentrale Rolle für meine Datenerhebung, da bestimmte emotionale Reaktionen oder Irritationen oft nicht auf Knopfdruck in Interviews abgerufen werden können, sondern sich häufig viel deutlicher in Gestik, Gruppendynamik oder auch Rückzugsverhalten äußern. In der ethnographischen Forschung ist der teilnehmende Charakter von großer Bedeutung, da im Feld eben nicht nur beobachtet, „sondern auch zugehört und mitgemacht wird, sodass die Forschenden selbst zum Forschungsinstrument werden, die sich mit ihrem ganzen Körper den Situationen aussetzen, (mit-)fühlen und sich (mehr oder weniger) beteiligen“ (Knoblauch/ Vollmer 2022: 668). Die eigene Wahrnehmung ist damit untrennbar mit den sozialen Situationen verbunden, in denen sie stattfinden (ebd.).

Je nach Kontext kann die Beteiligung mehr oder weniger ausgeprägt sein, wobei im vorliegenden Fall eine offene Beobachtung stattfand: Mein Status als Forscherin wurde transparent kommuniziert, was einen vertrauensvollen Zugang ermöglichte, gleichzeitig aber auch das Risiko birgt, dass Teilnehmende sich anders verhalten, wenn sie wissen, beobachtet zu werden (ebd.).

Beobachtungen können darüber hinaus in verschiedene Modi eingeteilt werden, was von deskriptiven über fokussierte bis hin zu selektiven Beobachtungen reichen kann (ebd.). Auch in diesem Projekt entwickelte sich die Herangehensweise entlang dieser Logik: Die ersten Beobachtungen orientierten sich am Prinzip einer offenen, deskriptiven Beobachtung, die zunächst darauf abzielte, ein möglichst umfassendes Bild der Feldrealität zu erfassen. Mit zunehmender Zeit im Feld wurden die Beobachtungen fokussierter, insbesondere auf Situationen, in denen konfrontative Inhalte thematisiert oder emotionale Reaktionen sichtbar wurden.

Das schriftliche Festhalten von Beobachtungen und Erlebnissen bietet dabei nicht nur eine methodische Struktur, sondern schafft auch Raum für die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Vorverständnis über das Feld (Lingenfelder 2025: 193). Gerade wenn ich mich als Forscherin in räumlicher und thematischer Nähe zum Untersuchungsfeld bewege, wird das kontinuierliche Führen eines Forschungstagebuchs zu einem zentralen Instrument: Es ermöglicht, spontane Eindrücke, subjektive Erfahrungen und das eigene Hintergrundwissen nicht nur festzuhalten, sondern auch gezielt zu reflektieren und transparent zu machen (vgl. Breuer et al. 2019: 169; Zinnecker 2000: 382 in ebd.: 193).

Die Beobachtung folgte einem offenen, ethnographisch orientierten Zugang, der im weiteren Verlauf durch die Forschungsfrage fokussiert wurde. Beobachtet wurde an fünf aufeinanderfolgenden Tagen zu verschiedenen Tageszeiten, insbesondere bei Workshops, Plena, Essenssituationen und informellen Gesprächen am Rande des Geschehens. Es handelte sich dabei um eine Mischung aus beobachtend-teilnehmender und teilnehmend-beobachtender Perspektive. Je nach Situation nahm ich entweder eine aktivere Rolle ein (z. B. beim Küchendienst oder dem Abspülen) oder hielt mich zurück, um das Geschehen möglichst ungestört zu dokumentieren (z. B. während einer Podiumsdiskussion). Diese flexible Rollenwahl erlaubte es, sowohl tief in das Feld einzutauchen als auch analytische Distanz zu wahren. Daraus ergab sich ein detaillierter Beobachtungsbogen:

Datum/ Uhrzeit:

Ort:

Thema:

Anwesende:

Beobachtungen	Theoretische Notizen	Reflexion	Kontextinformationen
---------------	----------------------	-----------	----------------------

Konkret habe ich an fünf Workshops teilgenommen, das Leben im Camp beobachtet und eine Podiumsdiskussion besucht. Die Beobachtungen reichten von aktivistischen und praxisorientierten Formaten wie dem Bau von Protestmaterialien oder Awareness-Workshops bis hin zu theoretischen Inputs zu Themen wie „Schuldenpolitik“ oder „Kritisches Kartieren“. In diesen Settings habe ich nicht nur Inhalte und Methoden dokumentiert, sondern auch emotionale Spannungen, Gesprächsdynamiken sowie Formen von Zustimmung, Ablehnung oder Rückzug. Die Beobachtungen über das Leben im Camp erforderten auch eine aktive Teilnahme an diesen, etwa durch Abspüldienste, Schichten am Infopoint oder gemeinsames Kochen. Dies stellte eine wichtige Grundlage dar, um Vertrauen aufzubauen, informelle Gespräche zu führen und ein tieferes Verständnis für die gelebte Camprealität zu entwickeln. Gerade die informellen Kontexte erwiesen sich oft als besonders aufschlussreich, da hier Gespräche über persönliche Motive, politische Haltungen und ambivalente Gefühle im Umgang mit Konfrontation und Engagement entstanden.

Gleichzeitig stellte diese Nähe zum Feld auch eine Herausforderung dar: Die eigene Involviertheit und Sympathie für bestimmte Themen erforderten eine erhöhte Selbstreflexion, welche durch das Führen eines Forschungstagebuchs unterstützt wurde. Trotz aller Bemühungen um eine umfangreiche Erfassung der Dynamiken im Klimacamp muss betont werden, dass teilnehmende Beobachtung immer selektiv ist. Nicht alle relevanten Dynamiken konnten beobachtet oder dokumentiert werden, sei es durch räumliche Trennung oder weil in bestimmten Ereignissen zu viel gleichzeitig passierte. Diese Begrenztheit wurde im Forschungsprozess selbst anerkannt und mitgedacht.

4.2.3 Informelle Gespräche

Neben der teilnehmenden Beobachtung und den später durchgeführten teilstrukturierten Leitfadeninterviews bildeten informelle Gespräche eine weitere wichtige Quelle für meine Datenerhebung. Als informelle Gespräche bezeichne ich hier all jene spontanen, unstrukturierten Unterhaltungen, die sich im Laufe des Feldaufenthalts ergaben, wie etwa beim gemeinsamen Kochen, während Essenspausen, am Info-Point oder beim Abspülen. Sie entstanden situativ, waren durch Nähe und geteilte Aktivität geprägt und zeichneten sich durch eine geringe Gesprächssteuerung meinerseits aus (Knoblauch/ Vollmer 2022: 673).

Solche Gespräche sind keine klassischen Interviews, sondern vielmehr Teil des natürlichen Austauschs im Feld, der durch Alltagsnähe und eine gewisse „Unaufdringlichkeit“ gekennzeichnet ist (Atteslander 2010: 110). Ihre methodische Relevanz liegt vor allem darin, da in sozialen Bewegungen durch Gespräche und Begegnungen permanent informelle politische Bildungs- und Lernprozesse stattfinden, welche durch einen spontanen und offenen Austausch darüber erfasst werden können (Lingenfelder 2025: 240). Besonders im Kontext eines politischen Protestcamps, in dem Gemeinschaftlichkeit und soziale Aktivitäten den Alltag prägen, bieten informelle Gespräche einen Zugang zu Gedanken und Gefühlen, die in formalen Interviews möglicherweise nicht artikuliert worden wären (ebd.: 202). Während des Feldaufenthalts dokumentierte ich zentrale Inhalte solcher Gespräche direkt im Anschluss meist in Form von schriftlichen Gedächtnisprotokollen oder kurzen Notizen im Forschungstagebuch. Diese Form von Feldnotizen, warf während des Forschungsprozesses einige Fragen auf: „Wie können nicht sprachliche Erfahrungen mit Begriffen gefasst werden? Wie kann ich lange Gespräche, die ich nicht aufzeichnen konnte, später protokollieren? Wie gelingt es, alles Relevante zu erinnern?“ (Knoblauch/ Vollmer 2022: 670). Somit hielt ich in den Feldnotizen nicht nur Gesprächsinhalte, sondern auch Kontextinformationen, nonverbale Eindrücke sowie meine eigenen Reaktionen und Hypothesen fest. Die Gespräche dienten damit einerseits als Kontextwissen für die spätere Interviewauswertung, andererseits als eigenständige Datenquelle zur Ergänzung und Reflexion der zentralen Kategorien „Emotionen“, „Konfrontation“ und „transformativer Lernprozess“.

In methodischer Hinsicht bewegen sich informelle Gespräche zwischen Beobachtung und Interview (Atteslander 2010: 139). In vielen Fällen lieferten sie erste Hinweise auf Themen, die in den Interviews später gezielt vertieft wurden (z.B. zu Spannungsfeldern zwischen eigenen Überzeugungen und externen Impulsen, zu individuellen Motivationen für politisches Handeln sowie zu Interessenlagen und dem Bedürfnis, diese weiterzuentwickeln). Darüber hinaus halfen sie dabei, Vertrauen aufzubauen und die eigene Rolle im Feld nicht nur als Forscherin, sondern auch als Gesprächspartnerin sichtbar werden zu lassen (ebd.: 136). Gleichzeitig gilt es, die Begrenztheit und Selektivität solcher Gespräche mitzudenken: Da sie nicht systematisch aufgezeichnet oder rekonstruiert werden konnten, beruhen sie auf subjektiver Erinnerung und dementsprechend auch auf selektiven Notizen (ebd.: 139). Meine Herangehensweise war stets durch Einverständnis und Offenheit geprägt und so achtete ich darauf, in allen Gesprächen deutlich zu machen, dass ich forsche, ohne jedoch den Gesprächsfluss unnötig zu stören. Wann immer Aussagen für die spätere Analyse verwendet werden, geschieht dies anonymisiert und im Bewusstsein ihrer situativen Gebundenheit.

Insgesamt waren die informellen Gespräche ein wertvoller Bestandteil des Forschungsprozesses und dies nicht nur wegen ihrer systematischen Auswertbarkeit, sondern vielmehr wegen ihrer kontextualisierenden und sensibilisierenden Funktion innerhalb des Forschungsfeldes. Sie ermöglichten einen tieferen Einblick in die emotionale Atmosphäre des Camps und trugen dazu bei, theoretische Vorannahmen zu hinterfragen und zu erweitern.

4.2.4 Teilstrukturierte Leitfadeninterviews

Das Kernmaterial der Datenerhebung besteht aus den im Rahmen der Forschung geführten teilstrukturierten Interviews (vgl. Interviewleitfäden im Anhang). Diese bieten sich besonders an, um zentrale Themen gemäß der Forschungsfrage zu erschließen und die im Feld gewonnenen Eindrücke systematisch in Gesprächen aufzugreifen und zu reflektieren. Befragt wurden drei Gruppen: Mitglieder des Organisationsteams, Teilnehmende des Klimacamps sowie Workshopleitende. Diese Dreiteilung ermöglichte es, sowohl organisatorische als auch pädagogische und teilnehmenden-orientierte Perspektiven zu erfassen und miteinander in Beziehung zu setzen.

Die Konzeption der Interviewfragen folgte der Systematisierung verschiedener Interviewtypen nach Flick (2017), wobei der teilstrukturierte Leitfaden dabei eine doppelte Funktion erfüllt: Er strukturiert das Themenfeld und dient demnach primär als Gedächtnisstütze und nicht als starres Ablaufschema oder „Redeskript“ (Bogner et al. 2014: 27f. in Lingenfelder 2025: 186). Für die Erstellung des Leitfadens ergab sich in einem ersten Schritt durch die gesammelten theoretischen Erkenntnisse ein Gesamtkatalog an Fragen, welcher sich in fünf zentrale Bereiche unterteilen lässt: Motivation zur Teilnahme, Emotionen im Lernprozess, Konfrontation und Auseinandersetzung, Reflexion gesellschaftlicher Machtverhältnisse, soziale Interaktion sowie Handlungsperspektiven. Die Auswahl der thematischen Blöcke orientierte sich an der Zielsetzung, emotionale und kognitive Dimensionen transformativer Lernprozesse sichtbar zu machen sowie die Rolle von Konfrontation in Bildungssettings zu untersuchen.

Um die spezifischen Rollen im Camp abzubilden, wurden im Anschluss zwei Leitfäden entwickelt; einer für Teilnehmende, einer für Workshopleitende (siehe Anhang). Für Letztere kamen zusätzliche Fragen zu didaktischen Ansätzen, Machtverhältnissen und informellem Lernen hinzu. Die im Gesamtkatalog gesammelten Fragen, wurden nach dieser Aufteilung nochmal neu und bewusst offen formuliert, sodass sie Erzählungen hervorrufen und sich am „Wissen und den Erfahrungen der Befragten orientieren“ (Lingenfelder 2025: 188). Erste Feldbeobachtungen flossen dabei unmittelbar in die Anpassung der Leitfäden mit ein, da sich schnell zeigte, dass abhängig vom Kontext und von dem oder der jeweiligen Gesprächspartner*in unterschiedliche thematische Schwerpunkte erforderlich waren, um eine inhaltlich stimmige und für die Befragten nachvollziehbare Gesprächsführung zu gewährleisten. Nach zwei Erhebungstagen wurde dann ein ergänzender Fragenkatalog entwickelt, um auf neu identifizierte Themen, etwa die Wahrnehmung der Camp-Atmosphäre oder Anlässe für Selbstreflexion, gezielter eingehen zu können. Diese Anpassungen trugen dazu bei, die Interviews noch enger an der Forschungsfrage und dem damit verbundenen Erkenntnisinteresse auszurichten.

Insgesamt wurden zehn Interviews durchgeführt: zwei mit Mitgliedern des Organisationsteams, zwei mit Workshopleitenden sowie sechs mit Teilnehmenden des Klimacamps, darunter ein Gruppengespräch mit drei Teilnehmerinnen.

Die Gespräche mit Teilnehmenden kamen teils situativ, etwa im Anschluss an gemeinsame Mahlzeiten, zustande, teils wurden sie gezielt im Anschluss an Workshops initiiert. Nicht alle Interviews bezogen sich dabei unmittelbar auf spezifische Workshopinhalte; einige entwickelten sich vielmehr aus spontanen politischen Gesprächen im Campkontext, was eine größere thematische Offenheit ermöglichte und so auch Perspektiven erfasste, die außerhalb der Bildungsformate lagen. Diese Mischung ergänzte die Beobachtungsdaten im Sinne einer methodischen Triangulation. Die vollständigen Leitfäden und ergänzenden Fragen sind im Anhang dokumentiert.

Die Dauer der Interviews variierte zwischen 20 und 45 Minuten. Der überwiegende Teil wurde audioaufgezeichnet und anschließend transkribiert. In einem Fall lehnte ein Befragter die Aufzeichnung ab, sodass während des Gesprächs Notizen angefertigt und unmittelbar danach ein Gedächtnisprotokoll erstellt wurde. Die Gruppendiskussion entstand spontan aus einer dynamischen Situation heraus; auch hier wurde auf eine Aufzeichnung verzichtet, stattdessen erfolgte direkt im Anschluss eine detaillierte schriftliche Rekonstruktion des Gesprächsverlaufs. Nach demselben Vorgehen wurde ein weiteres Gespräch mit einem Mitglied des Organisationsteams am Info-Point dokumentiert. Grundsätzlich wurde allen Gesprächspartner*innen transparent kommuniziert, wenn Inhalte zu Forschungszwecken festgehalten wurden. Dabei wurde konsequent auf Anonymität geachtet: Es wurden weder Namen noch identifizierende persönliche Details erfasst. Diese Vorsicht war insbesondere im Kontext des Klimacamps von hoher Relevanz, da einzelne Beteiligte aktivistisch tätig sind und ihre Identität nicht preisgeben wollten, um sich vor möglichen Repressalien zu schützen.

4.3 Datenanalyse

Die Auswertung des erhobenen Materials erfolgte, wie im Forschungsdesign beschrieben, auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) in einer Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung. Dieses Verfahren wurde gewählt, um die Analyse sowohl systematisch und regelgeleitet als auch offen für neue, aus den Daten hervorgehende Themen zu gestalten.

Wie bereits im Forschungsdesign angeschnitten, gliedert sich die Auswertung der Daten entlang der Datenerhebung. So stützt sich der deduktive Prozess der teilstrukturierten

Interviews auf den im Theoriekapitel entwickelten Kategoriensatz, der zentrale Dimensionen transformativen Lernens, den Umgang mit Emotionen sowie verschiedene Formen von Konfrontation im Bildungsprozess abbildet. Ergänzend dazu wurden induktiv Zusammenhänge zwischen den Kategorien hergestellt, etwa die besondere Rolle von Zusammenhalt oder informeller Lernräume im Campkontext.

Das Datenkorpus umfasste transkribierte Interviews, Beobachtungsprotokolle und Notizen aus informellen Gesprächen. Die Daten aus den teilstrukturierten Interviews wurden in QCAmap importiert und in fünf Arbeitsschritten entlang der im Forschungsdesign definierten Hauptkategorien ausgewertet. Dabei erfolgte die Kodierung zunächst im Kontext „Transformativer Lernprozesse“, anschließend zu „Emotionen in Bildungsprozessen“, darauffolgend zu „Emotionaler Betroffenheit und Adaptiver Hoffnung“, usw. Im Rahmen der Ergebnisanalyse wurden insbesondere die Interviewzitate sprachlich leicht geglättet, um einen flüssigen Lesefluss zu gewährleisten. Dabei wurde darauf geachtet, den inhaltlichen Gehalt der Aussagen beizubehalten; vorgenommen wurden ausschließlich geringfügige Anpassungen wie das Entfernen von Füllwörtern oder Dopplungen.

Im Rahmen der Methodentriangulation wurden daraufhin die Daten aus der teilnehmenden Beobachtung anhand der fünf Typen von Konfrontation ausgewertet. So konnten in der Analyse, Aussagen zu emotionalen Reaktionen in Interviews mit nonverbalen Beobachtungsdaten abgeglichen werden. Begleitend zum Kodierprozess wurden analytische Memos geführt, um interpretative Entscheidungen, theoretische Rückbezüge und alternative Deutungen transparent zu dokumentieren.

Diese Reflexionsschleifen dienten nicht nur der methodischen Nachvollziehbarkeit, sondern auch der kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Positionalität als Forscherin. Durch die Verbindung von theoriegeleiteter Kategoriensetzung und der Offenheit im Feld konnte die Analyse sowohl die in der Theorie beschriebenen Spannungsverhältnisse als auch deren konkrete Ausprägungen im Klimacamp-Kontext erfassen. Dies erlaubt eine differenzierte Beantwortung der Forschungsfrage hinsichtlich der Bedingungen, unter denen Konfrontation in transformativen Lernprozessen produktiv oder hemmend wirkt.

4.4 Forschungsethik und Reflexion

Qualitative Forschung, insbesondere wenn sie in aktivistischen oder sozialen Bewegungszusammenhängen stattfindet, verlangt nach einem besonderen Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Beteiligten (Lingenfelder 2025: 177). Forschungsethisches Handeln bedeutet in diesem Zusammenhang nicht allein die Einhaltung formaler Standards (wie Freiwilligkeit, Einwilligung und Transparenz über Forschungsziele), sondern die bewusste Reflexion der eigenen Position, der Machtverhältnisse im Forschungsprozess sowie der möglichen Auswirkungen von Forschung auf die untersuchten Personen und Strukturen (Atteslander 2010: 103). Das Verhältnis zwischen Forscherin und Beforschten ist nämlich nicht hierarchiefrei, auch wenn die Forschung auf Partizipation und Offenheit zielt (vgl. McCorkel/ Myers 2003). Entsprechend orientierte sich der gesamte Forschungsprozess an den Grundprinzipien Respekt, Transparenz, informierte Einwilligung, Anonymisierung und Reflexivität.

Vor Beginn jeder Datenerhebung wurden alle Teilnehmenden über Ziel, Inhalt und Verwendung der Forschung informiert. Gerade im Kontext des Klimacamps, in dem Gespräche häufig spontan entstanden, wurde darauf geachtet, jederzeit offen über die Rolle als Forscherin und die Absicht, wissenschaftlich zu dokumentieren, zu kommunizieren. Die Teilnahme an Gesprächen oder Interviews beruhte somit stets auf freiwilliger und informierter Zustimmung. Besonders im Fall informeller Gespräche wurde die Balance gesucht zwischen einer möglichst natürlichen Gesprächsatmosphäre und der ethischen Verpflichtung zur Transparenz.

Um den Gesprächsfluss nicht zu stören, wurde meist im Anschluss an die Begegnung erläutert, dass bestimmte Aussagen in anonymisierter Form in die Analyse einfließen könnten. Da das Klimacamp Teil einer sozialen Bewegung ist, die mitunter kritisch gegenüber staatlichen Institutionen auftritt, kam dem Schutz personenbezogener Daten eine zentrale Bedeutung zu (Lingenfelder 2025: 178). In sämtlichen Aufzeichnungen, Transkripten und Feldnotizen wurden keine Klarnamen oder identifizierbaren Merkmale verwendet. Audiomaterial wurde ausschließlich lokal gespeichert, nach der Transkription gelöscht und nicht an Dritte weitergegeben.

In qualitativer Forschung wird die Forscherin nicht als neutrale Beobachterin verstanden, sondern als aktiver Teil des Forschungsprozesses, deren Wahrnehmung und Handeln die Datenerhebung und Interpretation maßgeblich mitgestalten (vgl. Breuer et al. 2019; Traue et al. 2022). Dies gilt in besonderem Maße für die teilnehmende Beobachtung, bei welcher Nähe und Beteiligung zentrale methodische Prinzipien darstellen (Atteslander 2010: 98). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Positionalität war daher ein fortlaufender Bestandteil der Forschung. Meine Position im Feld war von einer doppelten Rolle geprägt: Einerseits als teilnehmende Beobachterin, die aktiv in das Campleben eingebunden war, andererseits als wissenschaftlich reflektierende Forscherin mit analytischem Interesse. Diese Rollenbalancierung stellte eine kontinuierliche Herausforderung dar. In Momenten, in denen politische Sympathie mit den Anliegen der Bewegung oder persönliche Betroffenheit durch emotionale Themen (z. B. Klimaangst, Ohnmacht) auftraten, war es notwendig, die eigene Reaktion bewusst zu reflektieren und im Forschungstagebuch zu dokumentieren. Zugleich war diese emotionale Beteiligung auch eine methodische Ressource: Sie ermöglichte authentische Gespräche, Vertrauen und ein tieferes Verständnis der sozialen Dynamiken im Feld. Die Grenze zwischen „Teilnahme“ und „Analyse“ war dabei nicht klar gezogen, sondern verschob sich je nach Situation.

Da die Forschungsergebnisse nicht nur präsentiert, sondern auch interpretiert und diskutiert werden, muss im Sinne eines transparenten und reflexiven Forschungsansatz deutlich gemacht werden, dass die eigene Perspektive nicht als objektiv, sondern als situativ und kontextgebunden verstanden werden muss (vgl. McCorkel/ Myers 2003).

Die Diskussion der Ergebnisse besteht demnach aus einer Interpretation der Wirklichkeit, welche in einem Prozess zwischen theoretischem Vorverständnis und empirischer Erfahrung meinerseits entstanden ist. Dieses Zusammenspiel prägt auch die Art und Weise, wie die Ergebnisse der Interviews und der teilnehmenden Beobachtung ausgewertet und dargestellt werden. Während die Interviews mithilfe deduktiver Kategorienbildung, einer systematisierten und deskriptiven Analyse folgen (siehe Kapitel 5.1), wird die Auswertung der Beobachtungsdaten interpretativer und strukturierter entlang theoretisch abgeleiteter Beobachtungsdimensionen (Konfrontationstypen) vorgenommen (siehe Kapitel 5.2). Während die Interviews also auf sprachlich vermittelten Bedeutungen basieren, bietet die

Beobachtung die Möglichkeit, nonverbale und atmosphärische Aspekte des Lernens im Camp zu erfassen. Diese qualitativen Eindrücke lassen sich jedoch nicht in derselben Weise kodieren, sondern verlangen nach einer reflexiven, beschreibend-analytischen Auswertung, die stärker auf Interpretation zurückgreift.

Insgesamt ergibt sich somit eine methodische Differenzierung zwischen beiden Datentypen. Bei der Auswertung der Interviews ging es vor allem darum, die zentralen Themen sichtbar zu machen und die Aussagen der Teilnehmenden entlang der theoretischen Kategorien nachvollziehbar einzuordnen. Im Gegensatz dazu lag der Schwerpunkt der Auswertung meiner Beobachtungen stärker darauf, die Abläufe, Stimmungen und emotionalen Dynamiken im Feld einzufangen und zu verstehen, wie diese im jeweiligen Kontext auf das Lernen und Miteinander im Klimacamp wirkten. Meine Feldforschung im Klimacamp 2025 wurde dadurch selbst zu einem Lernprozess, der auf wechselseitigem Vertrauen und Anerkennung beruht.

5. Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Die Interviews konzentrieren sich auf die Erfahrungen und Motivationen von Teilnehmenden am Klimacamp. Wie bereits dargelegt, war das Befragungssetting bewusst offen angelegt, sodass sich abhängig von den jeweiligen Kontexten der Gesprächssituationen, unterschiedliche thematische Schwerpunkte herausbildeten. Diese reichen von Fragen der Vernetzung und dem Wunsch nach politischem Engagement bis hin zu inhaltlichen Aspekten einzelner Workshops.

Dazu zählen etwa die Bedeutung von Psychohygiene im Aktivismus, insbesondere im Umgang mit Emotionen wie Wut und Frustration, sowie die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion eigener Privilegien. Zudem wurde die Wirksamkeit von flachen Hierarchien und basisdemokratischen Strukturen innerhalb solcher Bewegungen diskutiert, wobei unterschiedliche Ansichten zur Praktikabilität im größeren Maßstab und zur Rolle von Konfrontation und Komplexität theoretischer Inhalte zur Sprache kommen. Die Gespräche beleuchten auch, wie persönliche Erfahrungen das politische Denken beeinflussen und die Herausforderungen, die sich ergeben, wenn unterschiedliche Perspektiven oder Wissensstände aufeinandertreffen.

Die Motivationen zur Teilnahme am Klimacamp sind vielfältig und reichen von dem Wunsch nach Vernetzung bis hin zur persönlichen Weiterentwicklung und dem Interesse an der Klimakrise selbst:

„Ich glaube einfach, dass es so ein politisches Camp ist und ich unbedingt mehr Connection zu politisch aktiven Menschen bekommen wollte und [...] selber meine politische Arbeit voranbringen wollte.“ (Interview 1, 00:11)

Der Austausch mit gleichgesinnten Menschen und anderen Aktivist*innen wird also als stärkend empfunden, besonders wenn es sich dabei um Themen handelt, die einen besonders motivieren:

„Die Klimakrise ist ein Thema, was mich einfach interessiert.“ (Interview 1, 00:11)

„[...] weil ich finde, hier ist eine ganz schöne bubble, in die man reingehen kann, wo man sieht ich bin nicht alleine mit meinen Ansichten. Es gibt Menschen, die etwas teilen und das gibt mir dann eher Mut.“ (Interview 1, 04:46)

Deswegen wird das Klimacamp als ein wichtiger Ort für Weiterbildung verstanden, an dem nicht nur die eigenen Perspektiven und Haltungen kritisch in Frage gestellt werden, sondern zugleich auch neue inhaltliche Impulse und Wissensbestände vermittelt werden. Eine Workshopleiterin äußerte sich in diesem Zusammenhang zu unterschiedlichen Bildungsinhalten.

Sie betonte, dass der Anti-Repressions-Workshop wesentlich dazu beigetragen habe, neues Wissen zu erwerben, während der Awareness-Workshop vor allem Anregungen bot, bestehende Zustände und Strukturen kritisch zu hinterfragen (Interview 5, 01:28). Generell lässt sich allerdings feststellen, dass die Workshops inhaltlich stets beide Dimensionen eröffnen: Sie vermitteln Wissen und regen zugleich zur Reflexion an. Inwiefern diese Impulse aufgenommen und welche Wirkung sie entfalten, liegt jedoch maßgeblich in der Verantwortung der Teilnehmenden.

Hervorgehoben wurde allerdings auch, dass es bei dem Thema Weiterbildung nicht immer auf die Inhalte in den Workshops ankommt, sondern vor allem auf die zwischenmenschlichen Begegnungen (Interview 1, 00:54).

„Und irgendwie dann doch miteinander zu reden und auch sich selbst darin zu sehen. Das ist zumindest etwas, was mir immer sehr hilft, so diffuse Vorstellungen davon, was ich für richtig halte, was meine Vorstellung davon ist, was jetzt passieren sollte, dass die eben deutlich konkreter werden, wenn ich mit anderen Menschen darüber rede. Und ich glaube, da ist das hier ein guter Ort, um Menschen zu finden, die Lust haben, da irgendwie mit einem drüber zu reden und dann das Aus-zu-konkretisieren. Die Gefühle und die Bedürfnisse, die man da spürt.“ (Interview 3, 34:48)

Für die Organisator*innen von Workshops oder auch erfahrenen Aktivist*innen ist es zudem eine Gelegenheit, gesammelte Erfahrungen weiterzugeben und sich aktiv einzubringen, insbesondere wenn die Schwerpunkte des Camps mit den eigenen Interessen übereinstimmen:

„Also ich habe ja mehrere Klimacamps selbst mitorganisiert und deswegen [...] hatte ich irgendwie auch das Gefühl, ich könnte was machen und dann hat irgendwie der diesjährige Schwerpunkt ganz gut mit was zusammengepasst, was mich interessiert. Und ich dachte, ich kann mal so meine ganzen Erfahrungen, die ich so im letzten halben Jahr gesammelt habe, [...] in Anekdoten verarbeiten.“ (Interview 4, 00:14)

„Weil mich das Thema schon lange begleitet. Ich bin selbst seit 20 Jahren in der Tierbefreiungsbewegung. [...] Und ich bin einfach gespannt wie eben gemeinsam [...] das Thema bearbeitet wird.“ (Interview 2, 06:11)

Insgesamt wird das Klimacamp in den Interviews als sicherer und unterstützender Ort beschrieben, in dem Solidarität, Offenheit und Motivation im Vordergrund stehen. Die emotionale Dimension spielt dabei eine zentrale Rolle: Hoffnung, Freude und Zugehörigkeit sind ebenso präsent wie Unsicherheit, Frustration oder Skepsis.

Gleichzeitig verweisen die Befragten im Camp auf Spannungsfelder, die für politische Bewegungen charakteristisch sind. So auch das Verhältnis zwischen der „linken bubble“ und der Außenwelt, die Balance zwischen Wohlfühlen und Konfrontation, die Frage nach Diversität und Privilegien sowie das Problem unsichtbarer Machtstrukturen trotz flacher Hierarchien. Damit erscheint das Camp sowohl als utopischer Erfahrungsraum als auch als realistisch begrenztes Modell, das die Herausforderungen gesellschaftlicher Transformation in konzentrierter Form sichtbar macht.

5.1 Deskriptive Auswertung der Interviewdaten

Die folgende Auswertung konzentriert sich in erster Linie auf eine deskriptive Beschreibung entlang der fünf Kategorien, welche im Vorfeld des Analyseprozesses entwickelt wurden. Ziel ist es, die empirischen Muster sichtbar zu machen, ohne dabei bereits in eine vertiefte Interpretation zu gehen.

5.1.1 Wie funktioniert TL?

Als erstes wird dabei die Kategorie „Transformative Lernprozesse“ beleuchtet, welche im Kodierleitfaden entlang der theoretischen Vorannahmen nach Mezirow, Brookfield und weiteren Ansätzen operationalisiert wurde. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass insbesondere die Kategorien *Perspektivenwechsel* (62 Codierungen) und *Politisches Lernen* (68 Codierungen) stark präsent sind. Demgegenüber treten allgemeine Bezugnahmen auf *transformatives Lernen* (31) sowie *Perspektivenkonflikte* (7) deutlich seltener auf.

Auf Subkategorieebene wird sichtbar, dass Lernprozesse häufig durch Differenzerfahrungen angestoßen werden („*Veränderung beginnt mit Differenzerfahrung*“, 15 Codierungen) und in besonderem Maße durch soziale Interaktion gestützt werden („*Kommunikation zementiert TL*“, 13 Codierungen). Auch die „*Thematisierung von Machtstrukturen*“ (18) und die Auseinandersetzung mit kapitalistischen Werten („*Kapitalistische Werte sichtbar machen*“, 11) markieren die politische Dimension des Lernens im Feld. Die relativ geringe Zahl an Codierungen zu *Perspektivenkonflikten* deutet darauf hin, dass Konflikte oder das Aufeinandertreffen widersprüchlicher Deutungsmuster weniger explizit thematisiert wurden. Dies könnte einerseits auf eine tatsächliche geringe Sichtbarkeit solcher Konflikte hinweisen, andererseits aber auch auf ein mögliches Zurückhalten oder Überspielen von Differenzen im Interviewkontext.

Auf den ersten Blick zeigt die deskriptive Analyse, dass transformative Lernprozesse im Klimacamp vor allem durch *Perspektivwechsel* und *politisches Lernen* geprägt sind. Emotionale Irritationen und Differenzerfahrungen wirken dabei als Ausgangspunkt, während die Auseinandersetzung mit Machtstrukturen und gesellschaftlichen Verhältnissen den Rahmen für weiterführende Reflexionen bildet.

5.1.2 Wie wirken Emotionen in Bildungsprozessen?

In der Auswertung der zweiten Kategorie „Emotionen in Bildungsprozessen“ sticht die Kategorie *Motivation* mit 76 Codierungen deutlich hervor. Damit wird sichtbar, dass Emotionen im Feld vor allem in einer aktivierenden Funktion verstanden und erlebt werden. Besonders häufig wurden dabei Subkategorien wie „*Handlungsmotivation durch Betroffenheit*“ (19), „*Selbstverbundenheit fördert Empathie*“ (14) sowie „*Visionen als Orientierung*“ (13) markiert. Dies verdeutlicht, dass emotionale Betroffenheit, geteilte Visionen und das Gefühl von Verbundenheit maßgeblich dazu beitragen, politisches Engagement und Lernbereitschaft aufrechtzuerhalten.

Mit 37 Codierungen stellt *Soziales Lernen* den zweitgrößten Bereich dar. Hier zeigt sich, dass Emotionen nicht nur individuell, sondern in hohem Maße kollektiv wirksam werden. Subkategorien wie „*Soziale Bindung durch sichere Räume*“ (11) oder „*Kollektives Handeln gleicht Emotionen aus*“ (7) verdeutlichen, dass gemeinsame Erfahrungen, gegenseitige Unterstützung und das Teilen von Emotionen zentrale Voraussetzungen für vertiefte Lernprozesse darstellen. Durch das *Lernumfeld* (25) wird deutlich, dass das emotionale Klima eines Bildungsraums ein Schlüsselfaktor dafür ist, ob herausfordernde Emotionen („*Emotionale Belastung durch Widerstand*“, 12) in produktive Reflexion überführt werden können („*Reflexionsräume durch authentische Lehrende*“, 13).

Schließlich weist die Kategorie *Negative Emotionen* (27) auf die ambivalente Rolle herausfordernder Gefühle hin. Subkategorien wie „*Verleugnung/Verwirrung/Trauer*“ (12) oder „*Negative Emotionen durch Nachhaltigkeitskrisen*“ (9) zeigen, dass Emotionen wie Angst, Frustration oder Überforderung zwar Barrieren darstellen können, zugleich jedoch wichtige Ausgangspunkte für transformative Lernprozesse bilden, insbesondere dann, wenn sie in kollektiven und reflexiven Kontexten bearbeitet werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Emotionen im Klimacamp nicht nur als Randerscheinungen, sondern als strukturierendes Element von Bildungsprozessen hervortreten. So bilden insbesondere Betroffenheit, Motivation und soziale Verbundenheit den emotionalen Nährboden, auf dem Perspektivenwechsel initiiert und politische Reflexionen vertieft werden.

5.1.3 Wie kann emotionaler Betroffenheit begegnet werden?

Die Auswertung der Interviewdaten in der Kategorie „Emotionale Betroffenheit und adaptive Hoffnung“ zur Frage, wie emotionaler Betroffenheit begegnet werden kann, verdeutlicht zwei zentrale Schwerpunkte. Am stärksten präsent ist die Kategorie *Wirkung Emotionalität* mit 87 Codierungen. Besonders häufig wurde hier „*Betroffenheit motiviert Engagement*“ (21) markiert, was aufzeigt, dass emotionale Erschütterung nicht primär als lähmend erlebt wird, sondern als Motor für politisches und gesellschaftliches Handeln. Ebenso relevant sind Codierungen wie „*Sorge als rationale Reaktion*“ (16) oder „*Sorge richtet Fokus nach außen*“ (14), die unterstreichen, dass Emotionen wie Angst oder Besorgnis nicht nur passiv erlebt, sondern aktiv in Reflexions- und Handlungsprozesse integriert werden.

Hoffnung bildet den zweiten zentralen Schwerpunkt, sowohl in ihren *Voraussetzungen* (66) als auch in ihren *Wirkungen* (66). Dies deutet darauf hin, dass Hoffnung im Klimacamp in Wien nicht naiv oder beliebig konstruiert wird, sondern auf einem realistischen Blick auf Krisenerfahrungen beruht. Im Folgenden wird noch genauer erläutert, warum Hoffnung damit nicht trotz, sondern gerade wegen der Anerkennung von Krisen und den Grenzen des eigenen Handelns entsteht. Auf Wirkungsebene wird sie als Ressource beschrieben, die Offenheit, Beweglichkeit und Veränderungsbereitschaft ermöglicht („*Innere Beweglichkeit für Perspektivenwechsel*“, 16). Auch die Idee einer „*adaptiven Hoffnung*“ (12) verweist darauf, dass Hoffnung hier auch als Werkzeug verstanden werden kann, um sich an unsichere Zukunftsszenarien anzupassen, ohne handlungsunfähig zu werden.

5.1.4 Wie wirkt Konfrontation in Bildungsprozessen?

Die Auswertung der Codierungen zur Rolle von „Konfrontation in Bildungsprozessen“ zeigt ein ausgewogenes Bild zwischen den beiden Dimensionen *Strategien* (79) und *Wirkung* (85). Damit wird deutlich, dass Konfrontation sowohl als gezieltes methodisches Mittel eingesetzt als auch hinsichtlich ihrer Folgen für Lernende intensiv reflektiert wird.

Besonders markant ist die Subkategorie „*Risikoerwartung als Anstoß*“ (22), die darauf hinweist, dass Konfrontation über das Thematisieren potenzieller Risiken Lernprozesse initiiert. Ebenfalls stark vertreten ist die Kategorie „*Komplexität führt zu Handlungsblockaden*“ (19), die die Kehrseite konfrontativer Bildungsprozesse aufzeigt.

Gleichzeitig wird sichtbar, dass Konfrontation ambivalent wirkt: Während narrative Zuspitzungen („*Narrative erzeugen moralische Dringlichkeit*“, 16) und emotionale Mobilisierung („*Emotionale Mobilisierung durch Narrative*“, 15) Aufmerksamkeit erzeugen, bergen sie zugleich die Gefahr von Überforderung („*Endzeitszenarien führen zu Überwältigung*“, 17). Diese Ergebnisse unterstreichen, dass Konfrontation häufig über emotionale und erzählerische Elemente vermittelt wird, die sowohl Dringlichkeit als auch moralische Verantwortung transportieren sollen. Die vergleichsweise häufigen Nennungen von „*Katastrophismus erzeugt Aufmerksamkeit*“ (11) sowie „*Sachargumente scheitern an Ideologien*“ (12) verdeutlichen schließlich, dass Konfrontation nicht nur emotional, sondern auch politisch verhandelt wird.

5.1.5 Was sind Herausforderungen von Konfrontation?

In der letzten Auswertung zu den Herausforderungen von Konfrontation zeigt sich ein deutliches Übergewicht in der Kategorie *Perspektivenwechsel* (165 Codierungen) gegenüber der Kategorie *Spaltung* (125 Codierungen). Damit kann sichtbar gemacht werden, dass Konfrontation im Klimacamp in Wien nicht nur eine Möglichkeit differenzierter Auseinandersetzungen darstellt, sondern auch als Risiko für Polarisierung und Rückzug erlebt wird.

Besonders häufig tritt „*Verstehen durch Auseinandersetzung*“ (26) hervor, was verdeutlicht, dass Konfrontation nicht zwangsläufig trennend wirkt, sondern als Prozess des Perspektivwechsels verstanden werden kann. In ähnlicher Weise weist die Subkategorie „*Anerkennung pluraler Wege*“ (25) darauf hin, dass gerade das Anerkennen unterschiedlicher Herangehens- und Sichtweisen auch Lernchancen eröffnet.

Auf der anderen Seite treten jedoch auch Herausforderungen stark hervor. So verweisen die Codierungen zu „*Ambivalenz in Personen*“ (20) und „*Vorverurteilung verhindert Dialog*“ (19) auf die Spannungen, die entstehen, wenn Konfrontation zu Unsicherheit oder vorschnellen Abwertungen führt. Ebenso markant ist die Kategorie „*Blockaden durch Angst und Druck*“ (17), die verdeutlicht, dass Konfrontation auch zu Rückzug und Lähmung beitragen kann.

5.1.6 Zusammenführung

Die deskriptiven Ergebnisse verdeutlichen, dass transformative Lernprozesse nicht nur im kritischen Hinterfragen von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen verortet sind, sondern in Begleitung von Emotionen (sei es in Form von Betroffenheit, Motivation, Hoffnung oder auch Überforderung) auftreten. Diese erweisen sich als treibende Kräfte, bergen jedoch gleichzeitig auch das Risiko sich zurückzuziehen und zu blockieren, wenn sie nicht durch gemeinschaftliches Handeln aufgefangen werden. So stellt auch Ojala (2016) treffend fest, dass Bewältigungsstrategien immer auch von größeren sozialen Prozessen geprägt seien. Die damit verbundenen emotionalen Aspekte sollten pädagogisch so berücksichtigt werden, dass sie Lernende und Lehrende darin unterstützen, sich auf Veränderung einzulassen und aktiv mit Unsicherheit umzugehen (Ojala 2016: 51).

Darüber hinaus ist das Element der Konfrontation von zentraler Bedeutung. Dieses zeigt sich in den Daten als doppeldeutig, indem es einerseits durch narrative Zuspitzungen und das Sichtbarmachen von Risiken, Aufmerksamkeit erzeugen kann und damit auch neue Perspektiven eröffnet. So beschreiben auch Grund et al. (2023), dass Konfrontation mit dem Klimawandel zu einem emotionalen Zustand führen könne, der subjektiv als negativ empfunden werde, aber mit einem hohen Maß an Erregung einhergehe (Grund et al. 2023: 311). Dies birgt jedoch die Gefahr der Überforderung, Polarisierung und Spaltung, wenn solche Bildungsansätze nicht in einem lernförderlichen Umfeld stattfinden. So schlussfolgern Grund et al. (2023), dass Konfrontation mit Nachhaltigkeitskrisen zu anhaltenden psychischen Belastungen führen könne, weil die neuen Erkenntnisse über die Welt zu verwirrend seien oder die Lernenden zu wenige Ressourcen hätten, um die neuen Erfahrungen in diesem bestimmten Moment zu integrieren. Andererseits argumentieren sie auch, dass eine „Pädagogik des Unbehagens“ zwar ethisch ambivalent sein mag, aber dennoch notwendig sei, um weitreichende soziale Veränderungen zu erreichen (Zembylas 2015 in ebd.: 319).

Zusammengenommen ergibt sich ein Bild transformativen Lernens, welches wesentlich durch Spannungsverhältnisse geprägt ist. Erst in einem Zusammenspiel aus Erkennen, Fühlen und Handeln können individuelle Lernprozesse angestoßen und die politischen

Handlungsperspektiven erweitert werden. Diese Sichtweise findet Anschluss an den Ansatz der transformativen Bildung, der Lernen als ganzheitlichen Prozess versteht (vgl. Boström et al. 2018; Jickling/ Wals 2008 in Olsen et al. 2024: 2133). Jickling und Wals (2008) betonen ferner, dass Bildung nicht darauf abziele, fertige Antworten oder vermeintlich „richtige“ Meinungen zu vermitteln (ebd.: 7). Vielmehr sollen Lernende befähigt werden, Methoden, Kriterien und Haltungen zu entwickeln, die sie in die Lage versetzen, eigenständig zu begründeten Urteilen zu gelangen (Jickling/Wals 2008: 7). Lernen wird dabei nicht als ein isolierter individueller Prozess verstanden, bei dem Wissen ausschließlich im Kopf des Einzelnen entsteht. Vielmehr handelt es sich um einen sozialen Vorgang, in dem Wissen durch Austausch, Zusammenarbeit und Aushandlungsprozesse „ko-konstruiert“ wird (ebd.: 7). Was und wie gelernt wird hängt in diesem Verständnis maßgeblich von Vorwissen, Erfahrungen und kulturellen Perspektiven ab (ebd.: 7).

Transformative Bildung im Klimacamp in Wien 2025 vermehrt somit nicht nur bestehendes Wissen, sondern hilft dabei Perspektiven zu verändern und Handlungsoptionen zu erweitern. Dies gelingt, indem Lernende mit Werkzeugen ausgestattet werden, die kritisches, systemisches und vorausschauendes Denken fördern, und indem Lernräume so gestaltet werden, sodass unterschiedliche Erfahrungen, durch offene Dialoge sichtbar gemacht werden können.

5.2 Auswertung der teilnehmenden Beobachtung nach Konfrontationstypen

Während die Auswertung der Interviews vor allem eine deskriptive Darstellung der empirischen Muster verfolgt hat, rückt im Folgenden die teilnehmende Beobachtung in den Fokus. Die Daten werden entlang der fünf aus der Theorie herausgearbeiteten Typen von Konfrontation analysiert. Ziel ist es, zu rekonstruieren, wie diese Konfrontationsformen im Feld konkret erfahrbar wurden und welche Impulse für transformative Lernprozesse daraus hervorgingen.

5.2.1 Epistemisch-kritische Konfrontation

Epistemisch-kritische Konfrontationen wurden insbesondere in den Workshops deutlich, die bestehende Wissensordnungen hinterfragten und alternative Perspektiven auf gesellschaftliche Zusammenhänge eröffneten. Besonders prägnant war dies im Workshop

von *Debt for Climate* „Internationales Finanzsystem, Schuldenpolitik und Klimakatastrophen mal einfach geklärt“, wo Teilnehmende mit der Erkenntnis konfrontiert wurden, dass internationale Schuldenstrukturen eng mit kolonialer Ausbeutung verflochten sind. Aussagen wie „*Alles ist miteinander verknüpft*“ (Beobachtungsnotizen, Seite 3) verweisen auf die Maximalforderung der Organisation, welche auf eine bedingungslose Streichung der Schulden insistieren, da dies auch ein Schlüssel zur Klimagerechtigkeit darstelle (ebd.).

Eine solche Art der Verknüpfung kann als epistemische Irritation verstanden werden: Was zunächst wie ein ökonomisch-technisches Thema erscheint, wurde im Diskussionsverlauf als Ausdruck globaler Machtverhältnisse sichtbar. Da die übergeordnete Thematik der internationalen Finanzsysteme von den Teilnehmenden nur selten mit vertieftem Vorwissen verbunden war, führten die Diskussionen weniger zu klaren Antworten als vielmehr zu zahlreichen offenen Fragen (Beobachtungsnotizen, Seite 6). Diese epistemische Irritation erzeugte jedoch nicht in erster Linie Überforderung, sondern weckte bei vielen vielmehr das Bedürfnis, sich intensiver mit dem Thema auseinanderzusetzen und das eigene Verständnis zu vertiefen (ebd.).

Ähnlich zeigte der Workshop „Wie kann eine gerechte Rohstoffwende gelingen?“, gehalten von *Attac Österreich* über den Lithium-Abbau, dass der Diskurs über die Energiewende problematisch verkürzt ist. Lithium, im Westen als Schlüsselrohstoff für „grüne Modernisierung“ gefeiert, wurde hier als Konfliktfeld beschrieben: Fragen nach ökologischen Schäden, Abhängigkeiten von Investoren und geopolitischen Interessen irritierten die Vorstellung, dass technologischer Fortschritt automatisch nachhaltige Lösungen bietet (Beobachtungsnotizen, Seite 8).

Der Workshop des Kollektivs *radix* über „Kritisches Kartieren – Neue Karte für eine solidarische Stadt!“ führte diese Linie weiter. In einem ersten Theorieinput ging es darum, dass Karten nicht als neutrale Abbildungen verstanden werden können. Durch die notwendige Vereinfachung von Umgebungen werden bestimmte Aspekte sichtbar gemacht, was durch dahinterliegende Interessen jedoch dazu führen kann, dass gleichzeitig anderes ausgeblendet und damit unsichtbar wird. Karten gelten daher als politisch aufgeladene Instrumente, die von Interessen und Machtstrukturen durchzogen sind (ebd.,

Seite 18). Veranschaulicht wurde dies in einer Gruppenarbeit, in der Teilnehmende auf einer Karte von St. Marx Orte der Ausbeutung und Orte der Solidarität markieren sollten. Die epistemisch-kritische Konfrontation zeigte sich darin, dass es der Gruppe deutlich leichter fiel, Orte der Ausbeutung zu identifizieren, was damit erklärt wurde, wie sehr Menschen im Alltag mit solchen Erfahrungen konfrontiert sind, ohne sie bewusst wahrzunehmen (ebd., Seite 19). Gleichzeitig wurde deutlich, dass dieselben Orte je nach Perspektive sowohl als Räume der Solidarität wie auch als Räume der Ausbeutung verstanden werden können (ebd.). Diese Irritation führte den Teilnehmenden vor Augen, wie entscheidend ein kritischer Blick auf eigene Deutungsmuster ist, um Reproduktionen von Machtstrukturen nachvollziehen zu können. Gemeint ist hier, dass selbst positiv, grün oder auch utopisch geframte Ideen nicht immer automatisch als gut gelten, da auch sie bestimmte Perspektiven und Interessen transportieren. So kann etwa *urban gardening* für einige Menschen ein Symbol für Nachhaltigkeit sein, während es für andere als bedrohlich oder ausschließend wirkt (ebd., Seite 20).

Ebenso können Räume, die neu gestaltet und „verschönert“ werden, gleichzeitig Orte zerstören, die zuvor von marginalisierten Gruppen genutzt wurden (ebd.). Die Diskussionen, welche in diesem Rahmen geführt wurden, verdeutlichten, dass man ohne externe Impulse leicht in den eigenen Denkmustern verhaftet bleibt, wohingegen Anhaltspunkte zum „Ausbrechen“ dabei helfen, komplexe Ambivalenzen zu erkennen, auch wenn dieser Prozess zunächst überfordernd wirken kann (ebd. Seite 19). Jedoch zeigten Beispiele von urbanen Interventionen wie „Decolonize Vienna“ oder alternative Karten aus El Salvador, wie epistemische Konfrontation Räume für andere Perspektiven öffnet (ebd.).

Zusammenfassend wird deutlich: Epistemisch-kritische Konfrontationen führten im Klimacamp zur Infragestellung vermeintlich selbstverständlicher Narrative (grüne Energiewende, Stadtentwicklung, globale Finanzarchitektur) und eröffneten Lernräume, in denen Teilnehmende ihren eigenen Bezugsrahmen kritisch reflektieren konnten.

5.2.2 Emotionale Konfrontation

Emotionale Konfrontation ist durch Momente der Erschütterung gekennzeichnet, die in nahezu allen Beobachtungssituationen als zentraler Bestandteil transformativer Lernprozesse hervortreten. Besonders deutlich zeigte sich dies im Workshop „Kapitalismus findet Stadt. Wie Gentrifizierung & Autoverkehr die Stadtentwicklung strukturieren“. Die Diskussionen wurden hier wesentlich durch Themen geprägt, die unmittelbar mit existenziellen Lebensrealitäten verbunden sind, wie etwa hohe Mietpreise, Eigentum, Leerstand oder der Mangel an bezahlbarem Wohnraum (Beobachtungsnotizen, Seite 10). Gerade weil alle Anwesenden in unterschiedlicher Weise betroffen waren, brachten die Teilnehmenden selbst umfangreichen Input in die Diskussion ein (ebd.). Besonders aufgeladen wurde die Atmosphäre, als kapitalistische Geschäftsmodelle von Immobilieninvestoren thematisiert wurden (ebd.). An diesem Punkt traten starke emotionale Reaktionen auf, und die darauffolgende Diskussion musste nicht durch zusätzlichen Input seitens des Workshopgebenden ergänzt werden, sondern wurde durch die Dynamik der Teilnehmenden selbst getragen (ebd.). Dabei wurde sichtbar, dass sehr unterschiedliche Lebensrealitäten (von Studierenden über Wohnungseigentümerinnen bis hin zu Anwohnerinnen von Gemeindebauwohnungen) aufeinandertrafen (ebd., Seite 11). Gleichwohl blieb die Solidarität untereinander stark ausgeprägt, da die strukturelle Dimension kapitalistischer Verhältnisse als gemeinsame Bezugsgröße anerkannt wurde (ebd.).

Die Auseinandersetzungen über Mietpreise und Wohnungsnot lösten Wut, Frustration und Betroffenheit aus und trugen so entscheidend zur Ausbildung eines kritischen Bewusstseins über strukturelle Ungleichheiten bei (ebd., Seite 12). Auch die Frage „*Für wen und wessen Interessen wird Stadtpolitik gemacht?*“ führte zu einer gemeinsamen Infragestellung derer, indem Alltagserfahrungen, wie „*800 € für ein Zimmer*“, mit theoretischen Konzepten verschränkt und zum Ausgangspunkt epistemischer Irritation wurden (ebd., Seite 10). Damit wurde deutlich, dass es Emotionen braucht, um Lernprozesse anzustoßen: Im Workshop wurden durch sie Ungerechtigkeiten nicht nur angesprochen, sondern stifteten ebenso die Motivation, diese politisch anzugehen: „*Dann habe ich jetzt Lust, mit Menschen darüber zu sprechen*“ (ebd., Seite 12).

Auch im Workshop von *Debt for Climate* wurden starke Reaktionen ausgelöst, als die schockierende Dimension von Verschuldung und Menschenrechtsverletzungen im Globalen Süden verdeutlicht wurde (ebd., Seite 3). Wörter wie „*erschreckend*“ oder „*erdrückend*“ tauchten mehrfach auf und ich stellte in einem abschließenden Blitzlicht die Frage an die Teilnehmenden inwiefern es sie berührt, über eine solch heikle und vermeintlich aussichtslose Situation Bescheid zu wissen (ebd.). Die Antworten zeigten die Spannweite emotionaler Reaktionen: Begeisterung über neue Zusammenhänge („*jetzt Bescheid zu wissen*“) stand neben Resignation („*systemisch aussichtslose Situation*“) (ebd., Seite 6). Gleichzeitig traten Gefühle von Pessimismus hervor („*Es wird nie Besserung geben*“), die jedoch nicht zu Rückzug, sondern zu einem Bedürfnis nach vertiefter Auseinandersetzung führten (ebd.).

Durch meinen Aufenthalt im Camp wurde mir aufgezeigt, dass das Klimacamp auch als Wohlfühlort für die Bewegung fungierte. Es gab nicht nur Möglichkeiten zum Entlasten und „Runterkommen“, sondern vor allem Momente der Stärkung durch gemeinschaftliche Handlungen, wie gemeinsames Kochen, Essen, Diskutieren oder auch körperliche Aktivitäten wie Klettern, Tischtennis spielen oder Banner bemalen (ebd., Seite 16). Gerade im Angesicht der häufig negativen Konfrontationen, mit denen Aktivist*innen in ihrem Engagement regelmäßig umgehen müssen, entstand hier die wichtige Gewissheit, dass die Bewegung in ihrem Inneren noch funktioniert (ebd.). Diese emotionale Bestätigung wirkte stabilisierend, barg jedoch zugleich die Gefahr, sich in der eigenen *bubble* zu verfestigen (ebd.). Ein Teilnehmer berichtete, dass es dadurch mitunter schwerer falle, die eigenen Überzeugungen nach außen zu erklären oder wissenschaftlich fundiert zu begründen, weil man sich zu sehr innerhalb geteilter Positionen bewege (ebd.).

Ein Gespräch mit mehreren Teilnehmerinnen nach einem Workshop zeigte, dass die emotionale Wirkung der Camp-Erfahrungen dazu führen kann, aus Routinen ausbrechen zu wollen (ebd., Seite 22). Man sprach über tief verankerte Glaubenssätze, welche durch die Konfrontation mit den Inhalten und Diskussionen im Workshop herausfordert wurden (ebd.). In diesem Zusammenhang wurde die Frage aufgeworfen, warum die eigene Außenwirkung so bedeutsam erscheint und wie sich diese Haltung verändern ließe (ebd.). Die Teilnehmerinnen betonten, dass solche Veränderungen immer ein aktives Wollen

voraussetzen, zugleich aber spezifische Konstellationen erfordern, die Brüche im Alltag ermöglichen (ebd.). Genannt wurden dabei insbesondere radikale Veränderungen, wie der Wechsel in ein neues Umfeld, eine neue Stadt oder das Etablieren neuer Routinen (ebd.). Besonders eindrücklich war die Aussage einer Person, die sich als sehr sicherheitsbedürftig und routinenorientiert beschrieb: Gerade deshalb brauche es für sie Konfrontationen mit neuen Umständen, um ins Nachdenken zu kommen (ebd.). Zugleich wurde deutlich, dass solche Prozesse nicht unmittelbar abgeschlossen sind, sondern vielmehr langfristig wirken. Meine Gesprächspartnerinnen betonten, dass die im Camp behandelten Themen oft erst Wochen später nachhallen und zu weiteren Reflexionen anstoßen (ebd.).

Die positiven Resonanzen über die Atmosphäre im Klimacamp waren allerdings nicht für alle unmittelbar erfahrbar: Wer von außen kam und keine engen Berührungspunkte mit der Szene hatte, konnte sich zunächst zurückhaltend fühlen (ebd., Seite 23). Gleichwohl wurde betont, dass dieser Respekt vor der Besonderheit des Ortes Teil des Lernprozesses sei, da ein Sich-Zurechtfinden und Ankommen mit der Erfahrung verbunden war, andere Realitäten anzuerkennen und ihnen offen zu begegnen (ebd.).

Die Rolle von Emotionen im Camp war somit doppelt gelagert: Sie stabilisierten die Bewegung nach innen und schufen Räume der Sicherheit und Zugehörigkeit, zugleich aber regten sie zur Reflexion über Abgrenzungen, Überforderung und die Notwendigkeit der Offenheit gegenüber Außenperspektiven an. Damit wurde das Camp nicht nur zu einem organisatorischen, sondern auch zu einem emotionalen Lernraum.

5.2.3 Politisch-machtkritische Konfrontation

Politisch-machtkritische Konfrontationen standen im Zentrum vieler Workshops und Diskussionen und lassen viele Überschneidungen mit der epistemisch-kritischen Konfrontation erkennen. Besonders deutlich wurde dies im *Debt for Climate*-Workshop, wo internationale Schulden als Ausdruck neokolonialer Strukturen benannt wurden. Forderungen nach Schuldenerlass und Reparationen machten sichtbar, dass Klimagerechtigkeit nicht ohne eine Auseinandersetzung mit globaler Ungleichheit gedacht werden kann (Beobachtungsnotizen, Seite 3).

Aber auch im Workshop zur gerechten Rohstoffwende wurde thematisiert, dass der „grüne“ Übergang im Globalen Norden auf Kosten von Menschen und Ökosystemen im Süden erfolgt. Politische und ökonomische Machtkonstellationen, etwa die Rolle ausländischer Investoren oder die Förderung durch die EU, wurden auch hier kritisch beleuchtet (ebd., Seite 8). Dabei stellten sich Fragen nach der Greifbarkeit globaler Produktionsketten: Wie können komplexe Zusammenhänge überhaupt nachvollziehbar gemacht werden, und inwiefern ist dafür persönliche Betroffenheit notwendig, um Themen ernsthaft zu hinterfragen (ebd.)? Zugleich drängte sich die Frage auf, ob Kämpfe für Klimagerechtigkeit nicht direkt bei den Verursachern, also den großen Konzernen und politischen Entscheidungsträger*innen ansetzen müssten, anstatt primär im Konsum- und Alltagsverhalten von Individuen (ebd., Seite 9).

Daraus ergab sich für einige Teilnehmende das Gefühl einer unmittelbaren Verantwortung: Veränderungen müssten vor der eigenen Haustür beginnen, anstatt sie durch Verschiebung in den Globalen Süden externalisieren zu wollen. Einerseits wurde also Eigenverantwortung betont und andererseits stellte sich zugleich die skeptische Frage nach der Relevanz solcher individuellen Schritte, wenn strukturelle Machtverhältnisse weitgehend unangetastet bleiben (ebd.).

Der Workshop „Awareness für Alle – Eine Einführung“ geführt von zwei Bildnerinnen des Kollektivs für Awareness-Arbeit *AwA** stellte die Auseinandersetzung mit Macht und Herrschaft auf einer alltäglichen Ebene in den Vordergrund: Definitionsmacht, intersektionale Diskriminierung und *transformative justice* sind nur drei der vielen Konzepte, welche in den zweieinhalb Stunden thematisiert wurden. Eine Konfrontation mit politisch-machtkritischem Fokus trat dabei in vielen Situationen hervor. Es wurde deutlich, dass das gesellschaftlich dominierende Rechtsverständnis Betroffene sexualisierter Gewalt systematisch schwächt: Sie müssen ihre Erfahrungen detailliert rechtfertigen, ihre Glaubwürdigkeit wird häufig infrage gestellt und durch stereotype Zuschreibungen oder Relativierungen untergraben (Wiesental 2024: 2). Diese strukturell schwache Position setzt sich nicht nur vor Gericht, sondern auch in alltäglichen gesellschaftlichen Kontexten fort, wo Betroffene mit Misstrauen, Abwertung und Schuldzuschreibungen konfrontiert sind (ebd.). Das Konzept der Definitionsmacht bricht mit diesem Muster, indem es die

Deutungshoheit über die erlebte Gewalt den Betroffenen selbst zuspricht (ebd.). Die politische Dimension dieser Konfrontation zeigt sich darin, dass Definitionsmacht eine Machtumkehr gegenüber patriarchalen Normalitätsmustern darstellt. Sie verweigert die gesellschaftlich übliche Relativierung („das war doch nur ein Witz“, „Teil einer Beziehung“, „nicht so schlimm“) und macht sichtbar, dass diese Relativierungen selbst Ausdruck und Fortführung struktureller Gewalt sind. Insofern bedeutet Awareness-Arbeit nicht nur die Begleitung Einzelner, sondern die Infragestellung gesellschaftlicher Machtverhältnisse, die Gewalt normalisieren und Betroffene isolieren (ebd.).

Diese theoretischen Überlegungen wurden im Workshop in einer Gruppenarbeit praktisch vertieft. Die Diskussionen im Anschluss machten deutlich, dass Betroffenenarbeit zunächst bedeutet, Grenzen konsequent zu respektieren und Unterstützung nicht aufzudrängen (Beobachtungsnotizen, Seite 15). Gleichzeitig rückte die Rolle der Täterarbeit in den Blick: Konfrontation wurde hier als notwendiger Schritt beschrieben, da es kein „*Weitermachen wie bisher*“ geben kann (ebd.). Dabei wurde die Langfristigkeit solcher Prozesse betont, die bis zum Zerschlagen von Freundschaften reichen können, wenn klare Grenzen gezogen werden müssen (ebd.). Damit zeigte der Workshop, wie politisch-machtkritische Konfrontation nicht abstrakt bleibt, sondern auch in Freundeskreisen, Kollektiven und Bewegungen wirksam werden kann.

Sie erfordert, unangenehme Auseinandersetzungen zuzulassen, um problematische Dynamiken benennen zu können. Politische Machtkritik wurde so als eine Praxis erfahrbar, die nicht nur gesellschaftliche Institutionen adressiert, sondern auch das unmittelbare soziale Umfeld.

Zudem machten Diskussionen über Privilegien (z. B. Zugänge an der TU Wien, FLINTA-*bubble*, weiße Sozialisation) deutlich, dass politisch-machtkritische Konfrontationen nicht nur auf einer strukturellen Ebene stattfinden, sondern sich auch im alltäglichen Leben widerspiegeln. Konflikte können so zu politischen Momenten werden, in denen private Erfahrungen als Ausdruck struktureller Bedingungen verhandelbar werden, eine Dynamik, die sich exemplarisch in der Initiative „St. Marx für alle“ zeigte, wie mir in einem Gespräch mit einem der Organisatoren des Klimacamps berichtet wurde (Beobachtungsnotizen, Seite 16).

Diese Beobachtungen zeigen, dass politisch-machtkritische Konfrontationen im Camp systematisch dazu beitrugen, gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen sichtbar zu machen und Teilnehmende zur Selbstpositionierung herauszufordern.

5.2.4 Narrativ-apokalyptische Konfrontation

Narrativ-apokalyptische Konfrontationen waren in den Workshops eng mit Dringlichkeits- und Zuspitzungsrhetoriken verknüpft. Im Workshop von *Attac Österreich*, über eine gerechte Rohstoffwende, wirkten die Beispiele für die Gruppenarbeit als Anknüpfungspunkte für Diskussionen über schwerwiegende ökologische Folgen des Lithiumabbaus (Beobachtungsnotizen, Seite 8). Es wurde unter anderem über das Lithiumprojekt *Salar de Maricunga* in Chile gesprochen und emotionale Bilder über ausgetrocknete Gebiete bewirkten eine kritische Einordnung des gesellschaftlichen Strebens nach Wachstum und Wohlstand (ebd.).

Ähnliche Dynamiken konnten auch im Workshop von *Debt for Climate* beobachtet werden, wo die Darstellung extremer Situationen und die Begriffe „Schuldenfalle“ oder „Zwang zu Extraktivismus“ Szenarien existenzieller Bedrohung erzeugten (ebd., Seite 4). Teilnehmende reagierten zum einen mit Gefühlen der Überforderung, aber zum anderen auch mit dem Impuls, aktivistisch tätig zu werden (ebd., Seite 5). Zu vergleichen waren diese Reaktionen auch mit jenen aus dem Workshop „Kapitalismus findet Stadt“, wo Zuspitzungen über den Wohnungsmarkt, zu einer harten Kritik über kapitalistische Zustände führten (ebd., Seite 10).

Diese apokalyptischen Narrative hatten eine doppelte Wirkung, welche eng mit denen der emotionalen Konfrontation zusammenhängen: Einerseits Lähmung („*Es wird nie Besserung geben, auch nach 50 Jahren sprechen wir immer noch über dieselben Probleme*“ (ebd., Seite 6)), andererseits Mobilisierung („*Thema Schulden soll in persönliche Kämpfe mitaufgenommen werden*“ (ebd., Seite 5)). Je nach übergeordneter Thematik, verändern sich also die Reaktionen auf solch narrativ-apokalyptische Konfrontationen. Auffällig war hier, dass sie trotz ausgelöster Resignation zu einem verstärkten Handlungsdrang führen können (ebd., Seite 6).

Neben dem Bedrohlichen traten jedoch auch utopische Bilder auf. In Diskussionen zu urbanen Räumen im Workshop „Kritisches Kartieren“ wurde deutlich, dass apokalyptische Szenarien durch alternative Zukunftsbilder ergänzt werden können (ebd., Seite 20). Die zwei Workshopgebenden des Kollektivs *radix* öffneten nach der Gruppenarbeit den Raum für utopische Ideen über die Gestaltung von öffentlichen Räumen. Dabei wurde es als berührend und motivierend empfunden sich gedanklich von vorgegebenen Strukturen lösen zu können und dabei „mit anderen Augen durch die Stadt zu laufen“ (ebd., Seite 20).

Narrativ-apokalyptische Konfrontation im Camp bedeutete also nicht nur die Erfahrung von Endzeit- und Bedrohungsnarrativen, sondern auch die Entwicklung einer „prognostischen Imagination“: das Vorstellbar-Machen anderer, solidarischer Zukünfte.

5.2.5 Dialogisch-konflikthafte Konfrontation

Dialogisch-konflikthafte Konfrontationen waren in vielen Situationen sichtbar, in denen Dissens und Meinungsvielfalt produktiv genutzt wurden. In Diskussionen über Vermögenssteuer, Eigenverantwortung oder Systemkritik zeigte sich, dass unterschiedliche Perspektiven aufeinandertrafen. Konfrontative Aussagen wie: „*Ich bin mit einem Kapitalisten verheiratet, ich weiß was es heißt, ständig diskutieren zu müssen*“ lösten lebhafte Debatten aus, in denen Standpunkte ausgetauscht, aber nicht unbedingt verändert wurden (Beobachtungsnotizen, Seite 12).

Im Workshop „Kapitalismus findet Stadt“ verdeutlichte eine Diskussion um die Einführung einer Vermögenssteuer dieses Spannungsfeld: Während auf der einen Seite argumentiert wurde, dass dadurch Kapital ins Ausland abwandern würde, wurde dem auf der Anderen entgegengehalten, dass lediglich nur ein kleiner Teil der Bevölkerung davon betroffen wäre und es zielführender sei, bei den Vermögenden anzusetzen, als etwa Sozialleistungen wie Hartz IV zu kürzen (ebd.). Solche Positionen wurden selbstbewusst vertreten und machten dementsprechend deutlich, wie stark unterschiedliche Lebensrealitäten aufeinanderstoßen können (ebd.).

Zudem wurde die Rolle unterschiedlicher Lebensphasen für politisches Engagement thematisiert. Auslöser waren Aussagen eines Teilnehmers darüber, dass er gerne mehr Anleitung für konkrete Änderungsvorschläge im Workshop gehabt hätte (ebd.).

Daraufhin entstand eine Diskussion über junge Menschen im Allgemeinen, welche oft mit einer gewissen Unbedingtheit und Unmittelbarkeit arbeiten, wenn es um Veränderungen geht (ebd., Seite 13). Diese Haltung wurde mit ihrer spezifischen Lebenslage und Erfahrung in Verbindung gebracht: Sie bringt eine Energie und Dringlichkeit hervor, die Verhaltensänderungen vorantreiben will (ebd.). Demgegenüber betonten ältere Teilnehmende, dass mit längerer Lebenserfahrung Engagement häufig differenzierter, ausgeglichener und stärker von multiplen Perspektiven geprägt sei (ebd.). In diesem Modus rücken kleinere Erfolge stärker ins Blickfeld, was zwar zu einer nüchterneren Einschätzung beiträgt, zugleich aber auch mit weniger Nachdruck und Vehemenz einhergehen kann (ebd.). Auf diese Weise wurde deutlich, dass unterschiedliche Generationen verschiedene Qualitäten in politische Prozesse einbringen, die sich wechselseitig ergänzen können. Bemerkenswert war jedoch, dass diesen Unterschieden ausschließlich mit Offenheit begegnet wurde: Konfrontation diente weniger der Eskalation, sondern vielmehr als Ausgangspunkt für Austausch und Verständigung (ebd.).

Dies zeigte sich auch in einem Gespräch, was ich im Anschluss an den Workshop über die Schuldenkrise und internationale Finanzsysteme mit einem der Teilnehmer führte. Dieser betonte, dass er in erster Linie anwesend sei, um mit anderen Perspektiven konfrontiert zu werden. So schilderte er weiter, dass er sehr durch die marxistische Ideologie geprägt wurde, es jedoch als bereichernd empfinde, andere Deutungsmuster zu integrieren (ebd., Seite 7). Während des Workshops wurden dabei Gespräche über kontroverse Themen, etwa den Einfluss der USA, nicht als abstoßend wahrgenommen, sondern als Anlass, eigene Denkmuster kritisch zu hinterfragen (ebd.). So zeigte sich, dass dialogisch-konfliktvolle Konfrontation vor allem im Austausch über unterschiedliche Standpunkte entstand, dabei jedoch selten vorwurfsvoll aufgenommen wurde (ebd.). Das Gespräch mit dem Teilnehmer ging anschließend in die Richtung seines Engagements für die „Letzte Generation“. Während er sein Handeln selbst als Ausdruck politischen Handelns verstand, wurde gleichzeitig bedauert, dass diese Form des Aktivismus von anderen, etwa „Fridays for Future“, und insbesondere durch mediale sowie politische Darstellung oft als extrem oder gar terroristisch abgewertet wurde (ebd.). Insgesamt verdeutlichte das Gespräch, dass politische Überzeugungen eng mit individuellen Lebensrealitäten verflochten sind. Erfahrungen im Kalten Krieg, die Prägung durch westliche Paradigmen und die spätere

Hinwendung zu marxistischen Ideologien standen exemplarisch dafür, dass Sozialisation und biographische Umstände tief in politische Haltungen eingeschrieben sind (ebd.).

Dabei wurde deutlich, dass gesellschaftliche Transformation nicht zwangsläufig voraussetzt, dass Meinungen sofort verändert werden. Vielmehr eröffnet der Diskurs die Möglichkeit, unterschiedliche Standpunkte einzuordnen und die dahinterliegenden Erfahrungen und Argumentationslogiken nachvollziehen zu können. Dies ist besonders wichtig, da Vorstellungen darüber, was konkret transformiert werden soll, erheblich variieren können und der jeweilige Standpunkt, von dem aus das gegenwärtige System und seine Fortführung beurteilt wird reflektiert werden sollte (Wintersteiner et al. 2023: 11). Gegenseitiges Verständnis schuf hier die Basis für annehmbare Kompromisse, auch wenn grundlegende Differenzen bestehen blieben (Beobachtungsnotizen, Seite 12).

Besonders bereichernd war die Perspektive, welche durch den Workshop „Awareness für Alle – Eine Einführung“ hinzukam. Dialogisch-konflikthafte Konfrontationen finden nicht nur auf der Ebene politischer Diskurse statt, sondern müssen sich ebenso im privaten Umfeld entfalten. Hier können klare Parallelen zur politisch-machtkritischen Konfrontation hergestellt werden, da diese im privaten Umfeld oft mit Konflikten einhergeht. Im Workshop äußerte sich dies mit der Vorstellung des Konzepts über die Deutungsmacht der Betroffenen, wobei allerdings Täterarbeit nicht vernachlässigt werden darf. Konfrontation macht es demnach unmöglich, problematisches Verhalten zu ignorieren oder „wie bisher“ weiterzumachen (ebd., Seite 15). Freundeskreise und Kollektive wurden als zentrale Räume beschrieben, in denen Konflikte aufgefangen und Verantwortung gemeinsam übernommen werden muss (ebd.). Isolation sei keine Lösung, da problematische Muster andernfalls weitergetragen und reproduziert werden (ebd.). Stattdessen brauche es regelmäßige Reflexionsräume, in denen Gruppen zusammenkommen, Themen offenlegen und sich gegenseitig zur Rechenschaft ziehen (ebd.). Gerade diese Auseinandersetzung im Privaten erwies sich als entscheidend für die dialogisch-konflikthafte Dimension: Sie zwingt dazu, internalisierte Denkmuster zu hinterfragen, auch wenn dies unangenehm oder schmerzhaft sein kann. Unterstützungsstrukturen von außen können helfen, diesen Prozess zu begleiten, doch entscheidend bleibt die Kollektivität innerhalb der Freundeskreise (ebd.).

Indem Konfrontation nicht aus dem Weg gegangen wird, sondern klare Grenzen gezogen werden, wird zugleich ein Raum geschaffen, in dem unterschiedliche Perspektiven ausgehandelt werden können. Auf diese Weise zeigte sich, dass dialogisch-konfliktvolle Konfrontationen im Camp als Ressource wirksam wurden, um Vielfalt auszuhalten und gleichzeitig gemeinsame Perspektiven zu entwickeln.

6. Diskussion

Im Folgenden werden nun die zentralen Befunde aus Beobachtung und Interviews im Klimacamp 2025 in Wien mit dem theoretischen Rahmen zu transformativen Lernprozessen verknüpft. Im Zentrum stehen drei Dimensionen, in denen sich Emotionen, Konfrontation und soziale Dynamiken verdichten und für die Beantwortung der Forschungsfrage bedeutsam werden:

1. Wahrnehmung von Emotionen im Lernprozess (siehe 6.1)
2. Konfrontation als Auslöser und Begrenzung transformativen Lernens (siehe 6.2)
3. Polarisierung und soziale Dynamiken (siehe 6.3)

Abschließend werden diese Dimensionen in einem Zwischenfazit im Hinblick auf die Forschungsfrage zusammengeführt, um Aussagen über die Relevanz von Konfrontation in transformativen Lernprozessen zu tätigen. (siehe 7.).

6.1 Wahrnehmung von Emotionen im Lernprozess

Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass die Integration von Emotionen im Klimacamp 2025 in Wien von großer Bedeutung ist und sie damit nicht nur als Begleiterscheinungen von Aktivismus auftreten. Sie sind eine wertvolle Ressource für die Teilnehmenden, wenn es darum geht mit transformativen Lernprozessen umzugehen.

6.1.1 Emotionale Erfahrungen im Camp-Alltag

Die Einbeziehung von Emotionen findet sich nicht nur stetig in der Praxis der Workshops wieder, sondern vor allem in den Momenten zwischen den Bildungsformaten. Themen, die emotional aufwühlen, wie etwa Schuldenpolitik, Klimawandel, oder sexualisierte Sprache wurden auch nach den Workshops weiter vertieft. Besonders während der gemeinsamen Mittagspausen ergaben sich intensive Gespräche.

So berichtete z.B. ein Teilnehmer von seinem Engagement in der Bewegung „Letzte Generation“ und gab dabei Einblicke in seine persönlichen Beweggründe und Überzeugungen:

„Ich habe mich lange Zeit bei der Letzten Generation engagiert und finde es ehrlich gesagt schade, wie negativ das in der Öffentlichkeit angekommen ist. Gerade durch das Bild in Medien und Politik, das wird ja teilweise schon als Terrorismus bezeichnet, entsteht ein völlig verzerrtes Bild. Dabei geht es ja im Kern um Verantwortung, nicht um Gewalt.“
(Beobachtungsnotizen, Seite 7)

Darüber hinaus äußerte er die Einschätzung, die Bewegung hätte produktiver wirken können, wenn sie anstelle von Schuldzuweisungen stärker den Gedanken des Miteinanders betont hätte:

„Das infrage zu stellen, war nicht einfach. Ich würde sagen, das hat Jahre gedauert, und es brauchte wirklich so einen Moment, in dem ich gemerkt habe, dass vieles, was ich für selbstverständlich hielt, eigentlich nur eine Perspektive unter vielen ist. Diese Offenheit musste ich mir erst erarbeiten.“ (Beobachtungsnotizen, Seite 7)

Der Mittagstisch wird so zu einem politischen Raum, in dem Emotionen wie Wut, Enttäuschung oder Verletzbarkeit mit Reflexionsprozessen verschränkt werden. Emotionen erscheinen hier nicht als Störfaktor, sondern als Motor sich selbst einmal zu hinterfragen und die eigenen Perspektiven neu zu bewerten.

6.1.2 Negative Emotionen, Selbstfürsorge und Aktivierung

In den Interviews wurde wiederholt betont, dass besonders negative Emotionen, wie Angst, Frustration, Wut, oder Verzweiflung, im Camp nicht verdrängt, sondern bewusst adressiert werden. Mehrere Befragte beschrieben das Camp als *bubble*, in der das Gefühl entstehe, mit den eigenen Sorgen nicht alleine zu sein, und dass aus dieser geteilten Betroffenheit eher Mut als Resignation erwachse (Interview 1, 04:46).

Vorangegangene Forschungsarbeiten betonen, dass negative Emotionen nicht unterdrückt, sondern in einem sicheren Rahmen bearbeitet werden sollten, damit sie nicht positive Affekte wie Freude oder Dankbarkeit ersticken, die für Motivation und

Durchhaltevermögen in sozialen Bewegungen essenziell seien (Grund et al. 2023: 317). Genau dies lässt sich im Camp beobachten:

- a) In Workshops wie „TAKE GOOD CARE – Ein psychologischer Workshop zur Selbstfürsorge in der Krise“ der *Psychologists for Future* werden Strategien der Selbstfürsorge und Psychohygiene thematisiert. Eine Teilnehmerin hob hervor, dass es weniger um „Gefühle im Aktivismus“ ging, sondern um allgemeine Fähigkeiten, sich in „Erregungslagen [...] wieder runterzuholen“ und Bedürfnisse hinter Gefühlen zu erkennen (Interview 2, 01:12, 04:20).
- b) Andere Teilnehmer*innen betonten in ihren Interviews die Bedeutung von Leichtigkeit und Spaß als Gegenpol zur Schwere von Krisenerfahrungen: Politischer Aktivismus müsse „auch Spaß machen“, um nicht von permanenter Dringlichkeit erdrückt zu werden (Interview 1, 06:25):

„Ich glaube auch, dass das sehr hilfreich sein kann, Positives in der Bewegung zu spüren, die oft mit Frustrationen zu kämpfen hat und sich vielleicht eher neue Kraft aus so was zu schöpfen.“ (Interview 3, 34:13)

Neue Energie zu schöpfen und den Spaß im Aktivismus zu spüren, können hilfreiche Mechanismen sein, um von den gegenwärtigen Krisen nicht erdrückt zu werden. Probleme anzuerkennen bedeutet, sich auch Verzweiflung stellen zu können, um ein kritisches Verständnis dafür zu entwickeln, warum bestimmte Emotionen erlebt und wie sie von tieferen Wünschen und Machtbeziehungen beeinflusst werden.

Damit bestätigen die Daten die Annahme, dass insbesondere unangenehme Emotionen ambivalente Funktionen erfüllen: Sie können als Barrieren erlebt werden, zugleich jedoch wichtige Ausgangspunkte für aktivistisches Handeln bilden, insbesondere dann, wenn sie gemeinschaftlich und reflektiert bearbeitet werden (Ojala 2016: 45). Wut etwa wird in den Interviews explizit als mobilisierende Kraft benannt, während Traurigkeit eher dämpfend wirkt (Interview 2, 01:59).

6.1.3 Emotionale Betroffenheit: Motivation und Grenzen

Die Interviews und Beobachtungen machen deutlich, dass gemeinschaftliches Handeln negative Emotionen wie Unsicherheit oder Ohnmacht teilweise ausgleichen kann. Aussagen wie „Das Camp macht mich sehr glücklich“ und „Ich möchte noch mehr machen“ (Interview 1, 18:03) verweisen auf ein Erleben von Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit, das mit der Literatur zu sozialen Bindungen im transformativen Lernen korrespondiert (Pereira et al. 2018 in Grund et al. 2023: 316):

„Das gibt mir Mut, dass wir auch die Power haben können, Sachen zu verändern. Vor allem waren das jetzt nur einfache Beispiele, die ich erzählt habe, von wie eine Küche aufgebaut und ausgebaut wird, aber daran sieht man ja, dass das Leute sind, die mit anpacken. Und dann habe ich das Gefühl, das sind auch Leute, die hier politisch auch was reißen können.“ (Interview 1, 05:38)

Gleichzeitig zeigt sich, dass dieses emotionale „Auffangnetz“ nicht alles ist. Insbesondere bei Themen wie Rassismus, Kolonialismus oder Ableismus berichten manche Befragte von Unsicherheiten und Berührungängsten sowie von dem Gefühl, „viel dazulernen“ zu müssen, um „gut damit umgehen zu können“ (Interview 5, 04:10). Hier wird deutlich, dass emotionale Betroffenheit nicht nur die eigene Motivation stärkt, sondern auch zu Überforderung führen kann. Besonders dann, wenn strukturelle Machtverhältnisse in den Blick geraten.

Theoretisch lässt sich dies als Ausdruck „produktiven Unbehagens“ interpretieren, das Menschen davon abhält, im gewohnten Modus weiterzumachen und stattdessen den Blick verstärkt auf gesellschaftliche Zusammenhänge lenkt (Ojala 2016: 45). Emotionen wie Wut und Unbehagen sind somit nicht nur reaktive Antworten auf bedrohte Werte, sondern können Antrieb für Engagement und realistische Maßnahmen gegen den Klimawandel darstellen (ebd.):

„Aus eigener Erfahrung würde ich eher sagen, wenn du siehst, okay, das System ist korrupt, das System gehört geändert. Es ist einfach ungerecht. Hoffentlich ist man dann wütender.“ (Interview 2, 03:11)

Es wird deutlich, dass emotionale Betroffenheit die Handlungsmotivation stärkt. Diese Beobachtung wird durch die Erkenntnis von Grund et al. gestützt, dass eine aus persönlicher Betroffenheit hervorgehende kritische Emotionalität ein zentraler Motor für Veränderungen im eigenen Lebensstil sein kann (Grund et al. 2023: 316). Für eine Stabilität im transformativen Lernprozess sind diese Prozesse jedoch immer an die Verfügbarkeit sicherer Räume und an die Fähigkeit gebunden, eigene Grenzen wahrzunehmen und zu kommunizieren (Interview 3, 34:48):

„Ja genau, no hard feelings, wenn man nicht bei allem komplett von vorne bis hinten dabei ist, sondern alle helfen mit. Deswegen gibt es einen Fortschritt und es hängt nicht an einer Person, die da jetzt irgendwie alles machen muss. [...] Und man muss auch voll absichtlich so auf die eigenen Grenzen achten [...] und Ich habe immer das Gefühl, dass es angenommen wird und gut klappt.“ (Interview 1, 02:20)

Im Camp wurde deutlich, dass die gemeinsame Bearbeitung von Emotionen nicht nur Resilienz gegenüber gesellschaftlichem Widerstand fördert, sondern auch Freiräume für Kreativität, kritisches Denken und die Entwicklung neuer Visionen schafft (vgl. Pereira et al. 2018 in Grund et al. 2023: 316; O’Sullivan 2025). Die Interviews und Beobachtungen zeigen, dass in diesem emotional getragenen Lernraum neue Formen von Zugehörigkeit, Vertrauen und Stabilität entstehen, die für transformative Bildungsprozesse wesentlich sind. Damit bestätigt sich die These, dass Bildungsansätze, die kognitives Lernen mit emotionaler Betroffenheit verbinden, eine höhere Wirksamkeit entfalten und nachhaltige Verhaltensänderungen begünstigen (vgl. Olsen et al. 2024: 2147–2150).

6.2 Konfrontation als Auslöser und Begrenzung transformativen Lernens

Konfrontation kann ganz unterschiedlich auftreten: Sie bezieht sich sowohl auf Krisenerzählungen und apokalyptische Szenarien als auch auf zwischenmenschliche Konflikte und Grenzerfahrungen im Aktivismus.

6.2.1 Konfrontation mit Krisen und strukturellen Ungleichheiten

Die Auseinandersetzung mit unbequemen Wahrheiten ist im politischen Aktivismus und so auch im Klimacamp eine gängige Praxis, welche dadurch aber nicht weniger anstrengend wird. Viele der im Camp angebotenen Workshops, etwa zu globaler

Schuldenpolitik, internationalem Finanzsystem oder Ausbeutungsstrukturen im Globalen Süden, verschärfen weniger bereits vorhandene Ängste, sondern konkretisieren und benennen sie. Eine Person beschreibt dies als „Konkretisierung“ einer ohnehin vorhandenen Sorge darüber, dass „eine große Aufgabe auf uns zukommt“ (Interview 3, 13:04).

Diese Beschreibung lässt sich mit Hoggetts Konzept einer „emotionalen Intelligenz des Realismus“ verbinden: Die Teilnehmenden halten Unsicherheiten aus, ohne in Hysterie oder Apathie zu verfallen, und entwickeln gleichzeitig einen schärferen Blick auf die strukturellen Dimensionen der Krisen (Hogget 2011: 273). Beckers Idee der „methodischen Apokalyptik“ (2023) hilft, diese Prozesse weiter zu fassen: Es ginge nicht um Angstmacherei, sondern darum, Unsichtbares sichtbar zu machen und Verdrängungsmechanismen zu unterbrechen (Becker 2023: 56). Konfrontative Bildungsformate im Camp verschieben die Auseinandersetzung damit von einer rein sachlichen Ebene hin zu einer Erfahrung moralischer Dringlichkeit. Sie erzeugen eine Form der Unmittelbarkeit, in der die Klimakrise nicht mehr als abstrakte Bedrohung, sondern als konkrete Zumutung wahrgenommen wird (ebd.).

6.2.2 Zwischenmenschliche Konfrontation und ambivalente Erfahrungen

Konfrontation zeigt sich im Material jedoch nicht nur in Inhalten, sondern auch in zwischenmenschlichen Begegnungen. Das Spektrum reicht von Auseinandersetzungen mit Autofahrer*innen bei Straßenblockaden bis hin zu Irritationen innerhalb der „eigenen“ Szene. Bei dieser Art der Konfrontation ist es jedoch wichtig, dass sie auf Augenhöhe stattfinden und durch Gespräche aufgefangen werden. In einem Interview wurde dazu betont, dass etwa bei Straßenblockaden durch „Klimakleber“ nicht erwartet werden könne, dass Autofahrer*innen im Moment der Aktion anerkennen, dass damit etwas Sinnvolles verfolgt werde (Interview 3, 28:10). Vielmehr stehe für sie zunächst die Verärgerung im Vordergrund, da sie in ihrer Alltagsroutine, etwa auf dem Weg zur Arbeit, eingeschränkt würden (ebd.). Diese Reaktion sei nachvollziehbar, zugleich könne die Aktion dennoch politisch wirksam sein:

„In dem Sinne gibt es dann schon einen Konflikt und vielleicht lässt es sich aber gleichzeitig im persönlichen Gespräch, im direkten Austausch dann trotzdem wieder auf

die Suche nach Gemeinsamkeiten machen. [...] Also das ist ein guter Punkt, dass diese Gemeinsamkeiten vielleicht jetzt im Politischen, sage ich mal, erstmal erschüttert werden müssen durch Aktionismus und durch Konfrontation.“ (Interview 3, 28:10)

Ähnlich wie apokalyptische Narrative im Klimadiskurs, verschieben solche Aktionen somit die Auseinandersetzung von einer rein sachlichen Ebene hin zu einer Erfahrung moralischer Dringlichkeit (Beckers 2023: 57). Indem sie den *business as usual*-Modus unterbrechen, machen sie die Verdrängung der Klimakrise schwieriger haltbar und verleihen ihr politisches Gewicht (ebd.). Während apokalyptische Narrative auf einer diskursiven Ebene eine „Katastrophe ohne Ereignis“ sichtbar machen (ebd.: 59), erzeugen Aktionen wie Straßenblockaden auf sozialer Ebene eine vergleichbare Unmittelbarkeit.

Aber auch innerhalb der Bewegung wirken Konfrontationen:

„Das merke ich ja sogar in meiner eigenen Realität. Wenn ich immer nur mit meinem Freundeskreis unterwegs bin, die alle die gleiche Einstellung haben, dann verliere ich, merke ich ja auch, irgendwann den Bezug zur Realität. Dann ist es schon immer gut damit konfrontiert zu werden.“ (Interview 1, 08:52)

Diese Aussage passt gut zu den beobachteten Vorgängen, welche sich im Klimacamp abgespielt haben. Dadurch, dass man zum Großteil mit Menschen zu tun hat, welche „für dieselbe Sache“ kämpfen, kommt es zu weniger Konfrontation, als ich es vorher antizipiert hatte. Der besondere Standort machte es allerdings möglich, dass auch Personengruppen ihren Weg ins Camp gefunden haben, die nicht der Klimabewegung zugeordnet werden können. Die Umgebung in St. Marx ist leichter zugänglich als die zuvor gewählten Standorte, wie der Fluss Warme Fische bei Lichtenwörth in den letzten zwei Jahren oder Hirschstetten in der Donaustadt im Jahr 2022:

„Als hier eben dieser Flohmarkt war, war hier ein sehr diverses Publikum [...]. Da hatte ich wirklich das Gefühl, das ist eine gute Sache, weil die Leute vom Flohmarkt vorbeigegangen sind und gefragt haben: Was ist denn hier? [...] Bei manchen hat man schon gemerkt, als ich da am Infostand war und erzählt habe was für Workshops es gibt, da hat man so ganz viele Fragezeichen in den Augen gesehen, aber sie sind trotzdem reingegangen, weil die Stimmung einfach gut ist.“ (Interview 1, 12:51)

Dadurch wird deutlich, dass Konfrontation nicht zwangsläufig trennend wirkt, sondern einen Perspektivenwechsel initiieren kann. Damit dies gelingt und zwischenmenschliche Konfrontation zu keiner destruktiven Erfahrung wird, ist es entscheidend, unterschiedliche Standpunkte anzuerkennen und als Ausdruck verschiedener Wissens- und Erfahrungshintergründe zu verstehen. Denn gerade Lern- und Transformationsprozesse setzen voraus, dass bestehende Wissensgrenzen hinterfragt und erweitert werden können:

„Aber was ich schön fand, war auch da wieder zu sehen, wie unterschiedlich die Wissensstände sind und, dass es nicht irgendwie eine Voraussetzung ist, viel Ahnung von dem Thema zu haben, damit man sich dann damit beschäftigen darf, sondern dass man irgendwo anfängt und dass wir alle an unterschiedlichen Punkten anfangen, aber dass das quasi keine Entschuldigung sein sollte, nicht nicht anzufangen.“ (Interview 3, 14:28)

Es kann aber auch eine Hürde darstellen, die Befürchtung zu haben, zu einem Thema nur wenig Meinung oder Beitrag leisten zu können. Allerdings habe ich durch die Beobachtungen feststellen können, dass die Umgebung des Klimacamps dazu anregen kann, aus der eigenen Komfortzone auszubrechen und diesen Befürchtungen entgegenzuwirken. Besonders bereichernd waren in der Hinsicht die Beobachtung im Workshop über „Kritisches Kartieren“, da sich eine sehr heterogene Gruppe zusammenfand. Lediglich vereinzelt nahmen Studierende aus der Stadt- bzw. Raumplanung teil, während die Mehrheit der Anwesenden bislang keinerlei Berührungspunkte mit dem Thema Kartieren hatte. Auch für mich war es der erste Kontakt mit diesem Instrument, und es erwies sich als spannend zu sehen, welche neuen Dimensionen sich daraus eröffneten. Durch die Auseinandersetzung mit Karten als politisch aufgeladene Instrumente, die von Interessen und Machtstrukturen durchzogen sind, wurde deutlich, dass selbst vermeintlich neutrale oder positiv konnotierte Darstellungen immer bestimmte Perspektiven transportieren (Beobachtungsnotizen, Seite 18). Das Kartieren erhielt dadurch eine kritische und reflexive Dimension, die den Blick auf soziale Ungleichheiten, Ausschlüsse und die politischen Implikationen räumlicher Gestaltung schärfte (ebd., Seite 19). Gleichzeitig bot der Workshop Raum, eigene Denkmuster zu hinterfragen und zu erkennen, wie leicht vertraute Narrative über „Nachhaltigkeit“ oder „Verschönerung“ bestehende Machtverhältnisse reproduzieren können (ebd.).

Eindrucksvoll war zudem die Atmosphäre in den Workshops: Es wurde konsequent darauf geachtet, allen Teilnehmenden Raum zum Sprechen und Nachfragen zu geben, selbst dann, wenn die Beiträge nur lose an das eigentliche Thema anschlossen. Diese Stimmung bildete die Grundlage dafür, dass sich Teilnehmende ermutigt fühlten eigene Beiträge einzubringen, auch wenn die Wissensstände ganz unterschiedlich waren. Auffällig war jedoch, dass bestimmte Konzepte wie „Ausbeutung“ oder „Solidarität“ nicht erklärt wurden, was mir die Homogenität der Lebensrealitäten einiger Workshop-Gruppen verdeutlichte. Aussagen wie: „*Lohnarbeit ist immer ausbeuterisch*“ wurden nicht kritisch eingeordnet, sondern im Gegenteil mit einem Lachen bekräftigt: „*Ja das kann man schon so sagen*“ (Beobachtungsnotizen, Seite 19).

Eine weitere typisch ambivalente Erfahrung mit Konfrontation, entstand aus dem Erleben von polizeilicher Gewalt bei Demonstrationen. Eine Befragte schildert etwa, wie eine 1.-Mai-Demonstration in Hamburg 2020 gewaltsam aufgelöst wurde, Personen „eingekesselt und stundenlang festgehalten“ wurden und sie einen vermutlich minderjährigen Demonstranten gewaltsam niedergeschlagen sah (Interview 1, 24:32). Die Erfahrung habe ihr vor Augen geführt, in welcher Intensität und Härte staatliche Gegengewalt auftreten könne, was sie dazu veranlasste ihre eigene Positionierung im Aktivismus zu hinterfragen:

„*Wie weit geht man in seinem Aktivismus in Bezug auf Gewalt tatsächlich? Wo sind Grenzen? Also natürlich können wir irgendwie von Sachbeschädigung reden, aber auch was ist mit körperlicher Gewalt?*“ (Interview 1, 22:49).

Einerseits blicke sie kritisch darauf und könne es für sich persönlich nicht gutheißen, andererseits könne sie auch nachvollziehen, dass manche diese Mittel für notwendig erachten (Interview 1, 24:32). Ein solcher Denkprozesses verdeutlicht, wie Konfrontationen dieser Art ambivalente Haltungen hervorrufen können. Die unmittelbare Erfahrung von Brutalität erzeugte ein Spannungsfeld zwischen dem Verständnis für konfrontative Aktionsformen und der Skepsis, ob diese langfristig zu mehr Gerechtigkeit beitragen. Solche Erfahrungen können als Momente der Desorientierung verstanden werden: Sie machen deutlich, dass der bisherige Bezugsrahmen einer Person an seine Grenzen stößt. Wenn Erlebtes nicht mehr in diesen Rahmen integriert werden kann, werden Lernende auf tiefgreifende Weise berührt (Taimur/Ross 2023: 391).

Konfrontation wirkt hier also doppelt: Sie kann sowohl äußere Machtverhältnisse als auch eigene Überzeugungen infrage stellen.

6.2.3 Adaptive Hoffnung und die Rolle der Selbstreflexion

Im Umgang mit diesen Zumutungen und innerlichen Ambivalenzen spielt Hoffnung eine zentrale Rolle. Im Sinne von Habibi-Kohlens (2024) Konzept der „adaptiven Hoffnung“ sind hier jedoch nicht naive Heilsversprechen gemeint, sondern eine Haltung, in der Unsicherheiten, Enttäuschungen und die Begrenztheit eigener Handlungsmöglichkeiten anerkannt werden, ohne in Resignation zu münden (Habibi-Kohlen 2024: 37).

Gerade im Erleben von Zumutungen, wie der gewaltsamen Auflösung einer Demonstration, wird deutlich, dass Hoffnung nicht naiv oder passiv sein kann, sondern emotionale Resilienz erfordert, um Sinnhaftigkeit im Handeln aufrechtzuerhalten (ebd.: 43). Für die Befragte bedeutete dies, trotz ihrer kritischen Haltung und erlebten Ambivalenz an der Möglichkeit festzuhalten, gesellschaftlichen Wandel mitzugestalten. So zeigt sich, dass Konfrontation nicht nur nach außen mobilisierend wirkt, sondern auch nach innen Prozesse auslöst, in denen adaptive Hoffnung zur entscheidenden Ressource wird, um zwischen Skepsis und Engagement eine Balance zu finden (ebd.: 44).

So beschrieb auch ein Teilnehmer eines Workshops, dass es für transformative Prozesse nicht allein den starken Glauben an eine bessere Zukunft brauche, sondern ebenso die Bereitschaft, Herausforderungen, Spannungen und Unbequemlichkeiten auszuhalten. Niemand würde deshalb sofort die Idee einer grundlegenden Transformation verwerfen, vielmehr entstehe dadurch ein gefassterer, realistischerer Blick auf den Wandel, den man anstrebt (Interview 3, 10:11). Dieser gefasstere und realistichere Blick trotz Krisenerfahrungen beschreibt ebenfalls eine Dimension der adaptiven Hoffnung. Sie schafft eine notwendige innere Beweglichkeit, Veränderungen als sinnvoll zu begreifen (ebd.: 37).

Besonders in Diskussionsgesprächen zwischen Aktivist*innen und Außenstehenden kann diese Fähigkeit wegweisend sein. So betonte ein Teilnehmer, dass es eben auch für „die aktivistische Seite“ entscheidend sei, anzuerkennen, wie sehr Veränderungsprozesse von den Beteiligten Ressourcen abverlangen (Interview 3, 26:03).

Ressourcen, über die nicht alle gleichermaßen verfügen oder von denen zumindest manche glauben, sie nicht zu haben (ebd.). Das Bewusstsein dafür, dass Forderungen und Handlungen auch eine Zumutung für andere darstellen können, eröffne die Möglichkeit, respektvoller und verständnisvoller miteinander umzugehen (ebd.). Auf diese Weise könne der Blick stärker auf das Gemeinsame gelenkt werden, anstatt die Unterschiede oder vermeintlichen Irrtümer der anderen zu betonen (ebd.).

Die Interviews zeigen, dass viele Befragte versuchen, eine Balance zwischen Skepsis und Engagement zu finden. Eine Person beschreibt etwa ihre Ratlosigkeit im Hinblick auf politisches Engagement und wendet sich stattdessen zunächst der „intensiven Selbstbefragung“ zu: „[...] *Wo ich gucke, was sind so die alltäglichen Entscheidungen, die ich treffe? Passen Sie zu dem, was ich mir wünschen würde, wie die Welt funktioniert?*“ (Interview 3, 38:50). Die Ratlosigkeit im Politischen wird dadurch zu einem Motor, den Blick zunächst nach Innen zu richten, was ein typischer erster Schritt für transformative Lernprozesse ist (Taimur/ Ross 2023: 391).

Aber wie kommt man überhaupt dahin, den „Blick nach Innen zu richten“? In einem Gruppengespräch mit drei Studentinnen aus Wien kam es zu folgenden Erkenntnissen. Besonders bedeutsam sei dabei, andere Perspektiven kennenzulernen und diese mit den eigenen Interessen und Überzeugungen in Beziehung zu setzen (Beobachtungsnotizen, Seite 22). Wie stark Lernende auf neue Sichtweisen reagieren, hängt häufig davon ab, in welchem Maße sie ihre eigenen Haltungen und Werte in den diskutierten Themen wiederfinden (ebd.). Eine Teilnehmerin beschrieb diese Erfahrung als besonders befreiend: Es sei „*schön gewesen, nicht nur in den Strukturen zu denken, die einem mitgegeben wurden, sondern den Horizont in Richtung Utopien zu öffnen*“ (ebd.) Diese Offenheit hängt eng mit der Art der Kommunikation zusammen. Gespräche auf Augenhöhe, in denen individuelle Entscheidungen und Positionen respektiert werden, wurden als zentral für transformative Lernprozesse hervorgehoben.

Im Gegensatz dazu wurde innerhalb aktivistischer Kontexte immer wieder von einem subtilen Druck berichtet, bestimmten Normen oder Idealen entsprechen zu müssen (ebd.). Solche Erfahrungen können Lernprozesse behindern, wenn sie zu Verunsicherung oder Rückzug führen, statt zur Reflexion.

Gleichzeitig wird deutlich, dass diese Selbstreflexion allein nicht ausreicht. In einem anderen Interview wird betont, dass Aktivismus nicht effizient sein könne, solange nicht anerkannt wird, dass man selbst, unabhängig von der eigenen Positionierung, Teil des Systems ist (Interview 2, 22:36). Hier verschränkt sich individuelle Reflexion mit einer macht- und gesellschaftskritischen Perspektive. Brookfield (2012) und Lingenfelder (2025) interpretieren Transformation daher nicht nur als individuelle Lern- und Entwicklungserfahrung, sondern vielmehr als Systemwechsel: weg von einem kapitalistisch geprägten Ordnungsrahmen, der Wettbewerb und Individualismus privilegiert, hin zu einer kooperativen und demokratischen Gesellschaftsform (Lingenfelder 2025: 106).

6.2.4 Selbstreflexion und Wirksamkeit

Im Zusammenhang mit politischer Wirksamkeit wird deutlich, dass transformative Lernprozesse nicht im Privaten enden müssen, sondern in gesellschaftliche Auseinandersetzungen überführt werden können. Erst in der Verbindung von Selbstreflexion und der aktiven Infragestellung hegemonialer Macht- und Deutungsstrukturen entfaltet Transformation ihr politisches Potenzial (Lingenfelder 2025: 106). Politische Wirksamkeit bedeutet in diesem Sinne nicht allein, die eigenen Denkmuster zu verändern, sondern lernen Handlungsspielräume zu nutzen, um entweder soziale Bewegungen zu stärken, Räume demokratischer Teilhabe zu erweitern oder systemische Ungleichheiten sichtbar zu machen (ebd.: 259). Aktivismus wird dadurch selbst zu einem Ort transformativen Lernens: Er konfrontiert mit Krisenerfahrungen, macht Herrschaftsverhältnisse sichtbar und eröffnet zugleich Möglichkeiten, alternative Denk- und Handlungsmuster praktisch zu erproben (vgl. Lingenfelder 2025: 259ff.; Schmelzer/Vetter 2019: 215f.; Klimacamp „Das Camp“ o.J.).

Die zugehörige Initiative „St. Marx für alle“ verdeutlicht diesen aktivistischen Charakter. Private Lebensrealitäten, wie beispielsweise die Erfahrung, einen vertrauten und als *safe space* erlebten Ort durch die Expansion großer Unternehmen zu verlieren, werden in diesem Kontext nicht mehr ausschließlich individuell gedeutet, sondern in einen größeren strukturellen Zusammenhang gestellt (Beobachtungsnotizen, Seite 16). Durch das gemeinsame Engagement, diesen Raum erhalten zu wollen, transformiert sich individuelle

Betroffenheit in kollektive Handlungsorientierung (ebd.). So entstehen Lernmomente, in denen Ungerechtigkeiten nicht nur erkannt, sondern aktiv adressiert werden, und in denen Teilnehmende neue Möglichkeiten erproben, ihre Stimme öffentlich wirksam zu machen.

Im Bildungskontext zeigt sich somit, dass sich Konfrontation und Hoffnung ergänzen: Erstere trägt dazu bei, eingespielte Routinen zu irritieren und Verstrickungen in bestehende Machtverhältnisse sichtbar zu machen. Hoffnung wiederum, wenn verstanden im Sinne einer adaptiven Hoffnung, verhindert, dass diese Zumutungen in Resignation münden, und ermöglicht es, trotz Unsicherheit weiterhin handeln zu wollen. Damit ist Bildung selbst politisch. Wenn Lehrende und Lernende sich auf Augenhöhe begegnen, wird nach Freire (1973) Bildung zu einer Praxis der Freiheit (Singer-Brodowski 2016: 15). In Räumen, in denen negative Emotionen aufgefangen werden, die durch subtile Formen der Unterdrückung hervortreten, kann Emanzipation entstehen und dazu beitragen, diese Unterdrückung sichtbar zu machen und zu überwinden (ebd.: 15).

6.3 Polarisierung und soziale Dynamiken

Die dritte Dimension betrifft Polarisierungsprozesse und soziale Dynamiken im Klimacamp. Diese sind zentral, weil transformatives Lernen auf Kommunikation angewiesen ist, welche jedoch aufgrund von konstanter gegenseitiger Bestärkung an Grenzen stößt.

6.3.1 Grenzen des Dialogs und moralische Zuspitzungen

Die Interviews zeigen, dass Dialog in bestimmten Konstellationen als schwierig erlebt wird, insbesondere wenn grundlegende Werte nicht geteilt werden. Eine Befragte beschrieb, dass es ihr schwerfalle, mit Personen zu diskutieren, bei denen sie das Gefühl habe, es liegen Welten zwischen ihren Ansichten (Interview 2, 14:00). Besonders deutlich werde das am Beispiel von Diskussionen über Tierwohl und veganem Lebensstil, in denen sie auf Unverständnis und Ablehnung stoße. (ebd.). Hier lässt sich an Hogget (2022) anschließen, „wonach die Angst vor dem Verlust des Bestehenden häufig in Zynismus umschlägt, der menschlichen Tugenden misstraut und „nichts als Spott für liberale blutende Herzen übrig [habe]“ (Hogget 2022: 31 in Habibi-Kohlen 2024: 41).

Die Spannungen zwischen Offenheit und Prinzipientreue treten hier deutlich hervor: Dialoge geraten an ihre Grenzen, wenn grundlegende Werte nicht geteilt werden und damit die Basis für Verständigung fehlt. Habibi-Kohlen (2024) betont in diesem Zusammenhang, dass Konfrontation so viel leichter in Verleugnung oder Apathie umschlagen könne (ebd.: 43), was transformative Lernprozesse mehr blockiert als ermöglicht.

Interessanterweise zeigen die Daten, dass Perspektivenkonflikte vor allem außerhalb des Camps auftreten. Innerhalb des Klimacamps werden solche Konflikte hingegen vergleichsweise selten sichtbar oder im Rahmen der Interviews kaum thematisiert. Gerade diese Abwesenheit offener Auseinandersetzungen deutet jedoch darauf hin, dass durchaus Grenzen in den eigenen, bewegungsinternen Diskursräumen entstehen: Wo unterschiedliche Perspektiven nicht ausgehandelt werden, wächst zugleich die Tendenz, abweichende Positionen von außen abzuwerten oder weniger ernst zu nehmen. Damit verbunden ist das Risiko, dass Konfrontationen nach außen schnell verhärten und nicht zu Dialog führen.

Theoretisch lässt sich dies mit Wintersteiner et al. (2023) verbinden, die betonen, dass Vorstellungen über Transformation stark variieren und daher jeweils vom eigenen Standpunkt aus reflektiert werden müssen (ebd.: 11). Wird diese Pluralität nicht anerkannt, kann moralische Polarisierung entstehen, wie Beckers (2023: 56f.) hervorhebt: Zuspitzungen führen dann zu moralischer Abwertung statt zu produktivem Austausch:

„[...] und da denke ich mir: Setz dich mal mit den Machtverhältnissen auseinander. Also auch ich als weiße Frau bin sehr privilegiert in dieser Welt, also auch viel privilegierter als ein Mann mit Fluchtgeschichte oder sowas. [...] Also das ist doch offensichtlich. Man kann sich doch einfach darüber bewusst sein. Ja, und ich finde es irgendwie dumm und ich denke mir so ein bisschen: Ey Leute...“. (Interview 5, 13:17)

6.3.2 Homogenität und Gemeinschaftsgefühle

Die Auswertung der Codierungen und Beobachtungen legt nahe, dass das Klimacamp eine relativ homogene Lebensrealität abbildet: Viele Teilnehmende sind akademisch gebildet, politisch ähnlich verortet oder bereits in aktivistischen Kontexten sozialisiert. Eine Person reflektiert dies kritisch und bezeichnet die Anwesenden als „sehr privilegierte Menschen“,

die sich in einem eigenen Austausch bewegen, der durch Sprach- und Wissensbarrieren nicht ohne Weiteres für andere zugänglich sei (Interview 1, 11:43).

Diese Homogenität schafft einerseits einen Schutzraum, in dem positive Erfahrungen und gegenseitige Bestärkung möglich werden. Andererseits besteht die Gefahr, dass divergierende Lebensrealitäten kaum präsent sind und somit auch schwerer anerkannt werden können:

„Ich glaube, dass viel von dem, was wir uns erwarten und erhoffen, Bubble-Denken ist. Wo man sich einfach außerhalb der linken Bewegung nicht damit beschäftigt und dadurch klatscht das schnell mal aneinander.“ (Interview 2, 10:41)

Aufgrund der überwiegend geteilten Lebensrealitäten der Teilnehmenden im Klimacamp entsteht während der Zeit ein starkes Gemeinschaftsgefühl, welches eng mit Erfahrungen von Zusammenhalt und Unterstützung verknüpft ist. Viele Befragte betonen das Gefühl, „gut aufgenommen“ zu werden und sich auf gegenseitige Hilfe verlassen zu können, wie etwa beim Aufbau des Camps oder im Alltag, wenn körperliche Einschränkungen Unterstützung erfordern (Interview 1, 01:14; 16:56).

Solche Erfahrungen korrespondieren mit der Literatur, die die Bedeutung sicherer Umgebungen für Vertrauen, Kreativität und Offenheit hervorhebt (Pereira et al. 2018 in Grund et al. 2023: 316). Sie verweist somit auch auf die Bedeutung sozialer Austauschprozesse, da dort, im Gegensatz zu konflikt- oder krisenhaften Situationen, positive Emotionen wie Freude, starke emotionale Verbundenheit oder Dankbarkeit überwiegen (Grund et al. 2023: 316). Durch den Austausch mit anderen wird deutlich, mit dem Bestreben nach einer Transformation von Perspektiven nicht alleine zu sein (ebd.).

6.3.3 *safe spaces* und Grenzen transformativen Lernens

Im Verlauf meines Feldaufenthalts rückte zunehmend die Frage in den Vordergrund, ob und in welchem Maße Perspektivwechsel möglich sind, wenn der soziale Kontext weitgehend aus Personen mit ähnlichen Überzeugungen besteht. Denn obwohl der Zugang zum Klimacamp grundsätzlich offen gestaltet ist, zeigte sich das soziale Gefüge vor Ort als relativ homogen. Diese starke inhaltliche und emotionale Übereinstimmung führt einerseits zu einem Gefühl von Sicherheit, Zusammenhalt und gegenseitiger Bestärkung,

was zwar zentrale Faktoren sind, um mit gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten und der emotionalen Belastung politischen Engagements umzugehen und den Fortbestand sozialer Bewegungen zu sichern (Beobachtungsnotizen, Seite 16). Gleichzeitig birgt diese Homogenität jedoch die Gefahr einer Abschottung gegenüber anderen Perspektiven. Wer sich über längere Zeit innerhalb einer relativ geschlossenen *bubble* bewegt, setzt sich seltener mit unterschiedlichen Lebensrealitäten oder abweichenden Sichtweisen auseinander (ebd.). Dadurch können sich bestehende Überzeugungen verfestigen und die Fähigkeit, andere Positionen nachzuvollziehen, wird eingeschränkt.

Andere Teilnehmende empfanden den offenen Raum des Klimacamps auch nicht unbedingt als eine Chance, um niederschwellig miteinander ins Gespräch zu kommen und beschrieben den Rahmen des Camps als „unklar“ und berichten, dass sie Zeit brauchten, um sich zu orientieren (Interview 3, 01:59). Einige Befragte betonen in diesem Zusammenhang, dass das Camp spürbar als *safe space* für bestimmte Gruppen fungiere (Beobachtungsnotizen, Seite 23).

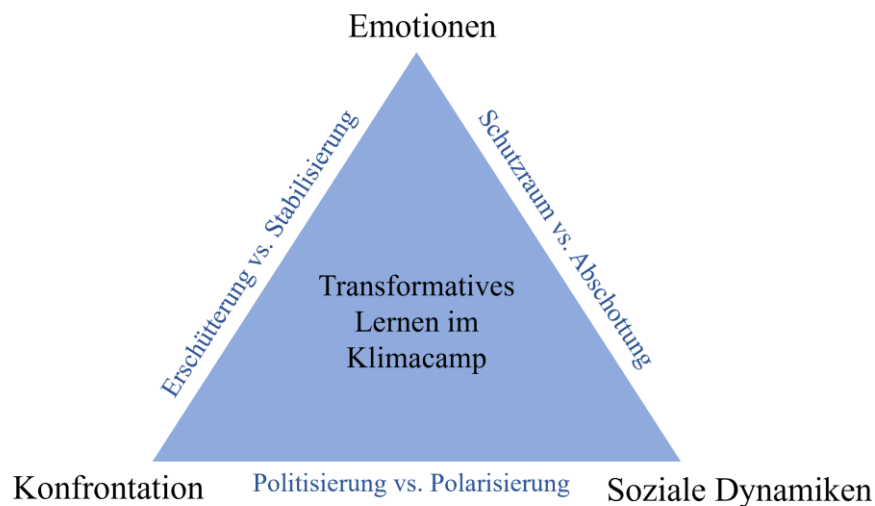
Dies bedeute nicht, dass andere ausgeschlossen seien, wohl aber, dass der Ort mit einem besonderen Respekt gegenüber den Bedürfnissen und Erfahrungen anderer aufgesucht werden müsse (ebd.). Für Außenstehende oder Neulinge könne dies zunächst eine gewisse Zurückhaltung hervorrufen, die weniger auf Ablehnung als auf Sensibilität und Vorsicht im Umgang mit den bestehenden Gemeinschaften zurückzuführen ist (ebd.). Hierfür ist jedoch ein hohes Maß an Eigenverantwortung und Reflexion notwendig, was in bestimmten Situationen auch überfordernd wirken kann. Insbesondere für Personen, die mit der offenen, wenig hierarchischen Struktur nicht vertraut sind:

„Für mich hängt es sehr davon ab, in welchem Kontext ich in solchen Räumen bin. Im Alltag, wenn ich mich dem immer wieder aussetzen würde, wäre meine Vorstellung, dass ich das als sehr mühsam empfinden würde und im Zweifel dann solche Räume eher meiden würde. Es kann aber natürlich sein, dass man sich dann da auch dran gewöhnen würde, sich in solchen Räumen zurechtzufinden. Es ist sogar gar nicht so fernliegend.“ (Interview 3, 03:08)

Es zeigt sich also, dass auch anfängliche Desorientierungen zu positiven Lernmomenten führen können, wenn Teilnehmende lernen, mit Unsicherheit umzugehen, sich auf neue Formen des Miteinanders einzulassen oder den eigenen Standpunkt zu reflektieren. Sich im Camp zurechtzufinden, bedeutet daher auch, sich auf einen Prozess einzulassen, der Zeit, Offenheit und Bereitschaft zum Perspektivwechsel erfordert. Ein Prozess, der letztlich selbst Teil des politischen und sozialen Lernens im Klimacamp ist.

7. Zusammenführung im Hinblick auf die Forschungsfrage

Im Hinblick auf das Forschungsthema: „*Wie konfrontativ soll transformatives Lernen sein? Der Umgang mit Emotionen und Polarisierung im Klimacamp 2025*“ lassen sich drei zentrale Spannungsfelder herausarbeiten:

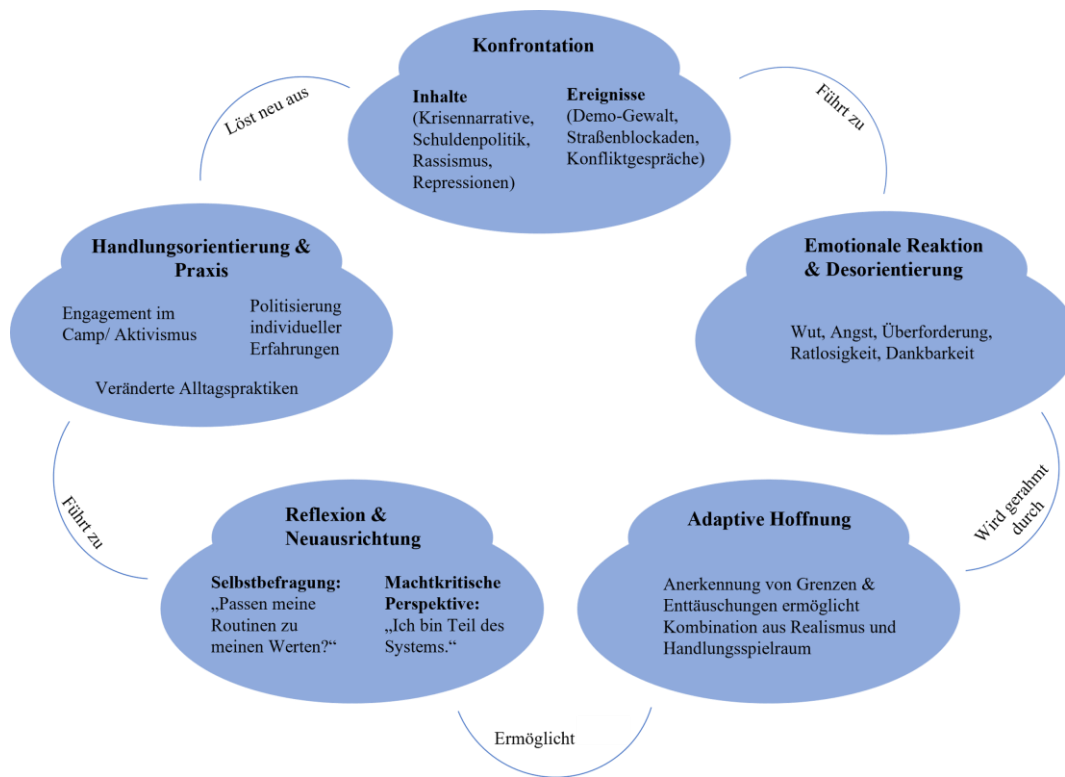


(Abbildung 1: Spannungsfelder des transformativen Lernens im Klimacamp; Quelle: eigene Darstellung)

Als politischer Bildungsraum, in dem Emotionen, Konfrontation und soziale Dynamiken ineinandergreifen, zeigt sich transformatives Lernen im Camp als spannungsreicher Prozess zwischen Erschütterung und Stabilisierung, zwischen Schutzraum und Abschottung nach Außen, sowie zwischen Politisierung privater Interessen und moralischer Polarisierung.

7.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Das Klimacamp in Wien zeigt eindrücklich: Transformatives Lernen kommt ohne Konfrontation nicht aus. Aber auch nicht ohne die Berücksichtigung von Emotionen und Grenzen der Beteiligten. Auf die Forschungsfrage „*Wie konfrontativ soll transformatives Lernen sein?*“ lässt sich daher keine einfache Skalenantwort geben (wie „mehr“ oder „weniger“), sondern eher eine relationale: So konfrontativ, sodass Routinen, Privilegien und Machtverhältnisse irritiert werden, aber gleichzeitig so eingebettet, dass die Beteiligten handlungsfähig bleiben und nicht in Überforderung, Abwehr oder gar Zynismus kippen.



(Abbildung 2: Verlauf eines konfrontativen transformativen Lernprozesses; Quelle: eigene Darstellung)

Der Kreislauf beginnt mit **Konfrontation**: Diese wirkt im Camp sowohl über Inhalte (Krisennarrative, emotionale Bilder, oder politische Konflikte) als auch über Erfahrungen und Ereignisse (Gewalt auf Demonstrationen, Konfliktgespräche, oder Irritationen in Begegnungen). Die dabei entstehenden **Emotionen**, sind im Klimacamp allerdings nicht nur Belastung, sondern vor allem Motor, um durch die hervorgerufene **Desorientierung**, eigene Routinen und Werte zu überprüfen.

Adaptive Hoffnung schafft in diesem Prozess einen Rahmen, in dem sowohl strukturelle als auch persönliche Grenzen anerkannt und die damit verbundenen Enttäuschungen verarbeitet werden können. Entscheidend ist dabei, nicht in Ohnmacht oder Rückzug zu verfallen, sondern sich mit Fragen über einen Selbst („Passen meine Routinen zu meiner Weltvorstellung?“) sowie mit machtkritischen Perspektiven auseinanderzusetzen. Führt diese intensive **Selbstbefragung** zu einer **Neuausrichtung** des eigenen Handelns, bietet das Klimacamp unterstützende Strukturen (Workshops zur Selbstfürsorge, niederschwellige Anlaufstellen oder gemeinschaftliches Engagement), die helfen, die emotionalen Erschütterungen nicht im Inneren versacken zu lassen, sondern sie in **konkretes Handeln** zu übersetzen. So entsteht eine Form von handlungsorientiertem Aktivismus, der sowohl politisiert ist als auch Alltagspraxen verändern kann.

Im Folgenden wird dies in Bezug auf die Dynamiken im Klimacamp, als auch auf transformatives Lernen mit einem durchaus kritischen Blick eingeordnet.

7.1.1 Das Klimacamp: Zwischen Utopie und eigener *bubble*

Das Klimacamp erweist sich in der Arbeit als hochgradig emotionaler, politischer und sozialer Lernraum. Gerade in dieser Verschränkung liegt sowohl seine Stärke, aber auch seine Grenze als Ort transformativer Bildung.

Die klare Stärke des Camps ist sein Status als *safe space* und „Ressourcenort“, der die emotionalen Kosten von Aktivismus abfedert und komplexe, unangenehme Themen überhaupt erst bearbeitbar macht. Zugleich stabilisiert diese Sicherheit aber eine Art „linke *bubble*“, in der zentrale Begriffe (Ausbeutung, Solidarität, Kapitalismus) kaum noch erklärungsbedürftig sind. Das erleichtert zwar politische Diskussionen, kann aber den Blick auf diejenigen verstellen, deren Lebensrealitäten und Sprache anders sind.

Die Grenze, welche sich hieraus ergibt, ist die der Homogenität der Gruppe und die geteilten Grundüberzeugungen, welche dazu führen können, dass Widerspruch, grundsätzlicher Dissens und wirklich fremde Perspektiven vor allem „außerhalb“ verortet und im Inneren seltener zum Thema werden. Die Gefahr besteht, dass Transformation dadurch stark nach innen gerichtet bleibt: Die eigene Szene wird reflektierter, aber die Kluft zur „Außenwelt“ wächst.

Damit weist das Camp auf eine zentrale Herausforderung transformativer Bildung hin: Wer wird überhaupt erreicht und zu wessen Veränderung wird aufgerufen? Solange sich vor allem privilegierte Milieus transformieren (sollen), besteht die Gefahr, dass strukturelle Ungleichheiten eher neu codiert als aufgebrochen werden.

Dimension	Beobachtete Homogenität/ Struktur	Wahrgenommene Barriere	Potenzial für Lernen / Transformation
Bildung / Milieu	Viele Studierende, akademische Milieus	Sprachliche und „Jargon“-Barrieren	Reflexion über Zugänglichkeit von Bildungsformaten
Politische Positionierung	Vorwiegend links-ökologisch	Wenig Kontakt zu anderen Spektren	Bewusste Öffnung, Einladungen an „fremde“ Gruppen
Aktivismuserfahrung	Viele erfahrene Aktivist*innen	Neulinge fühlen sich unsicher	Mentoring, explizite Einführungsformate
Begriffsverständnis („Ausbeutung“, „Solidarität“ etc.)	Begriffe werden vorausgesetzt	Abweichende Meinungen werden weniger geäußert	Bewusste Begriffsklärung als Lernmoment
<i>Safe spaces</i>	Flache Hierarchien, offene Strukturen	Unklarer Rahmen führt zu Rückzug	Überwinden von Desorientierung, Einlassen auf andere Umstände

(Abbildung 3: Soziale Zusammensetzung und wahrgenommene Barrieren; Quelle: eigene Darstellung)

Für die Forschungsfrage heißt das: Im Kontext eines Klimacamps, das gleichzeitig Rückzugsort und politischer Experimentierraum ist, kann Konfrontation nicht einfach maximiert werden. Sie steht immer in Spannung zu Schutz, Erholung und Selbstfürsorge. In der Praxis folgt das Camp eher einer Logik der dosierten Konfrontation: viel Irritation in den Workshops, aber auch viel Stabilisierung dazwischen. Im Kontext von Aktivismus ist diese Balance weniger nur ein Instrument transformativer Bildung, als eine existenzielle Notwendigkeit für Menschen, die sich dauerhaft mit Krisen beschäftigen.

7.1.2 Wie konfrontativ soll konfrontatives Lernen sein?

Die empirischen Ergebnisse machen deutlich, dass Konfrontation von Ambivalenzen geprägt ist. Aus den Daten lässt sich daher wie erwähnt eher eine normative Antwort ableiten, die immer an Bedingungen geknüpft ist:

1. Konfrontativ genug, um strukturelle Verhältnisse und die eigene Verstrickung darin sichtbar zu machen.

Transformatives Lernen bleibt oberflächlich, wenn es nur bei „netten“ Zukunftsbildern und Konsumtipps stehen bleibt. Die im Klimacamp sichtbare politische und machtkritische Konfrontation, wie etwa zu Kolonialismus, Kapitalismus, Definitionsmacht oder Stadtentwicklung, ist kein Zusatz, sondern Kern transformativer Bildung. Ohne solche Erschütterungen bleibt transformative Bildung schnell systemstabilisierende Anpassungspädagogik.

2. Nicht so konfrontativ, dass Menschen in Zynismus, Abwehr oder Ohnmacht gedrängt werden.

Die Interviews zeigen, wie leicht Krisen- und Endzeitnarrative in Lähmung umschlagen können. Konfrontation, die nur skandalisiert, aber keine kollektiven Verarbeitungsräume, keine geteilte Verantwortung und keine „adaptiven Hoffnungsperspektiven“ eröffnet, produziert eher Rückzug als Transformation. In diesem Sinne braucht transformatives Lernen immer auch Räume der Regeneration, des Humors, der Leichtigkeit und der Anerkennung eigener Grenzen.

3. Konfrontation als gestaltete Praxis und nicht als Schocktechnik.

Im Klimacamp wird deutlich, dass Konfrontation produktiver ist, wenn sie

- a) dialogisch gerahmt wird,
- b) an reale Erfahrungen anknüpft (Mieten, Arbeit, Sicherheit, Diskriminierung),
- c) pluralistische Perspektiven zulässt und
- d) explizit mit Reflexion über Macht, Privilegien und eigene Anteile verknüpft ist.

Wo Konfrontation hingegen moralisierend, hierarchisch („wissende Lehrende“ vs. „unwissende Lernende“) oder eindimensional apokalyptisch auftritt, führt sie schnell zur Überwältigung und damit zu Rückzug.

Transformatives Lernen sollte also weder konfliktscheu noch schonungslos sein. Es braucht eine konfrontative Sensibilität, die Irritationen bewusst setzt, Ambivalenz aushält

und gleichzeitig Emotionen, Schutzbedürfnisse und Ressourcen der Lernenden ernst nimmt. Konfrontation sollte dabei das Mittel eines dialogischen, machtkritischen Bildungsprozesses sein und nicht der Selbstzweck.

8. Fazit

Wie konfrontativ soll transformatives Lernen sein? Dieser Frage widmete sich meine Masterarbeit im Kontext des im Mai 2025 stattgefundenen Klimacamps in Wien. Ziel war es den Umgang mit Emotionen und moralischer Polarisierung in Lernräumen sozialer Bewegungen zu untersuchen und dabei theoretische Konzepte mit empirischer Feldforschung zu verbinden.

Die vorangegangene Theoriearbeit bildet hierfür den Rahmen und umfasst mehrere Bereiche. Transformatives Lernen nach Jack Mezirow (1997) beschreibt einen Prozess, in dem Irritationen oder Dilemmata dazu anregen, eigene Denk- und Handlungsmuster zu hinterfragen, kritisch zu reflektieren und schließlich zu verändern. Eine Erweiterung erfuhr diese Theorie durch Brookfield (2012) und Freire (1973), indem Lernen als politischer und emanzipatorischer Prozess verstanden wird, welcher Machtstrukturen und Ideologien hinterfragt. Aufbauend auf neueren Ansätzen (vgl. Grund et al. 2023; Ojala 2016) werden in diesem Kontext Emotionen als Motor transformativen Lernens betrachtet. Über allem stehen Überlegungen zur sozial-ökologischen Transformation in Abgrenzung zur „grünen Modernisierung“ und hin zu gesellschaftlichem Wandel jenseits kapitalistischer Logiken (vgl. Lingenfelder 2025).

Die Literaturrecherche zeigt, dass Protest- und Klimacamps als wichtige Bildungsräume verstanden werden können, in denen kollektive Wissensproduktion und politische Selbstbildung ineinandergreifen (Feigenbaum et al. 2013). Besonders die Rolle der Konfrontation tritt als zentrale Lernmethode hervor: Durch gezielte Irritationen, emotionale Zuspitzungen oder apokalyptische Narrative werden Menschen dazu angeregt, bestehende Überzeugungen zu hinterfragen und neue Perspektiven zu entwickeln (vgl. Hogget 2011; Beckers 2023). Gleichzeitig wird deutlich, dass emotionale Betroffenheit und das Konzept der adaptiven Hoffnung entscheidende Faktoren für nachhaltige Verhaltensänderungen darstellen (vgl. Olsen et al. 2024; Ojala 2016; Habibi-Kohlen 2024).

Emotionen wie Trauer, Angst oder Wut können als Auslöser für tiefgreifende Reflexionen wirken, während Hoffnung eine handlungsorientierte Haltung fördert, die Engagement langfristig trägt (vgl. Grund et al. 2024; Habibi-Kohlen 2024). Schließlich verweist die Literatur auch auf die inneren Konfliktlinien und Spannungen, die innerhalb solcher Bewegungen bestehen. Zwischen Aktivismus und Emotion (vgl. Hogget 2022), aber auch zwischen persönlicher Betroffenheit und politischer Wirksamkeit (Beckers 2023; Thaler 2024) entstehen Dynamiken, die das Lernen sowohl fördern als auch erschweren können. Diese Ambivalenzen prägen das Verständnis von transformativer Bildung in sozialen Bewegungen maßgeblich.

Die methodische Vorgehensweise der Masterarbeit war qualitativ angelegt und folgte einem interpretativen Forschungsansatz, der darauf abzielte, die Prozesse transformativen und konfrontativen Lernens im Kontext des Klimacamps 2025 in Wien zu verstehen. Der Zugang zum Feld erfolgte über die Teilnahme am Camp selbst.

Die teilnehmende Beobachtung ermöglichte ein unmittelbares Erleben des Forschungsfeldes und diente dazu, Situationen emotionaler Betroffenheit, Konfrontation und Reflexion aus nächster Nähe zu analysieren. Ergänzend dazu wurden informelle Gespräche mit Teilnehmenden geführt, um spontane Eindrücke und individuelle Deutungen mit in die Datengrundlage aufzunehmen. Darüber hinaus kamen teilstrukturierte Leitfadeninterviews zum Einsatz, um die subjektiven Erfahrungen der Beteiligten systematisch zu erfassen. Diese Interviews konzentrierten sich auf Fragen nach der Wahrnehmung von Emotionen, den Umgang mit konfrontativen Momenten und die daraus entstehenden Lernprozesse (siehe Anhang Interviewleitfäden). Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte gezielt, um ein möglichst breites Spektrum an Perspektiven aus unterschiedlichen Alters-, Erfahrungs- und Aktivismuskontexten zu berücksichtigen.

Die erhobenen Daten wurden anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring/ Fenzl 2022). Dabei wurden zentrale Themen und Muster deduktiv aus den theoretischen Konzepten des transformativen Lernens nach Mezirow sowie den Erweiterungen aus der kritischen Theorie und der Emotionsforschung herausgearbeitet. Anschließend wurden die entwickelten Kategorien in Form eines Kodierleitfadens (siehe

Anhang) auf das Interviewmaterial angewendet und zugleich als analytische Beobachtungsdimensionen (Konfrontationstypen) zur Auswertung der Notizen aus der teilnehmenden Beobachtung herangezogen.

Kurz gesagt kombinierte die Arbeit theoretische Reflexion und empirische Forschung, um zu zeigen, dass Konfrontation und Emotionen zentrale, aber sensible Bestandteile transformativer Lernprozesse sind. Das Klimacamp wird dabei als exemplarischer Ort untersucht, an dem Lernen, Fühlen und Handeln politisch wirksam ineinandergreifen.

8.1 Grenzen der Studie

Insgesamt bestätigt die Arbeit, dass transformatives Lernen nicht nur ein sozialer, sondern vor allem ein politischer Prozess ist. Die Grenzen der Studie liegen jedoch vor allem in ihrer qualitativen und kontextgebundenen Ausrichtung, was eine uneingeschränkte Übertragbarkeit der Ergebnisse erschweren kann. Da die Forschung am Beispiel des Klimacamps Wien 2025 durchgeführt wurde, beziehen sich die gewonnenen Erkenntnisse in erster Linie auf die Strukturen, Dynamiken und Teilnehmenden dieses Camps. Dies bedeutet jedoch lediglich, dass die Aussagen aus den Interviews und die Erkenntnisse aus den Workshops nicht ohne Weiteres auf andere Kontexte übertragbar sind.

Zugleich weist die Struktur des Klimacamps Wien 2025 Merkmale auf, die für die Klimabewegung insgesamt charakteristisch sind, sodass sich zentrale Dynamiken und Rahmenbedingungen durchaus in einen breiteren Bewegungszusammenhang einordnen lassen.

Der Zugang zum Feld war durch die teilnehmende Beobachtung und die damit persönliche Einbindung von mir als Forscherin geprägt, was mit subjektiven Verzerrungen einhergehen kann. Eine vollständige Trennung zwischen meiner beobachtenden und teilnehmenden Rolle war nicht immer möglich, weshalb die Interpretation der Daten immer auch durch meine persönlichen Wahrnehmungen und emotionalen Eindrücke beeinflusst wurde.

Darüber hinaus basieren die empirischen Ergebnisse auf einer begrenzten Zahl von Interviews und Beobachtungen, wodurch nicht alle Perspektiven gleichermaßen berücksichtigt werden konnten. Besonders Stimmen von Personen, die sich nur am Rande des Camps beteiligt oder es frühzeitig verlassen haben, sind in der Auswertung

unterrepräsentiert. Ein weiterer methodischer Grenzbereich liegt in der Erfassung emotionaler und konfrontativer Lernmomente selbst. Solche Prozesse sind oft flüchtig, schwer beobachtbar und lassen sich nur bedingt durch Sprache ausdrücken. Emotionen werden retrospektiv unterschiedlich erinnert und verbalisiert, wodurch die Datengrundlage notwendigerweise subjektiv gefärbt bleibt. Zudem kann meine Anwesenheit als Forscherin die Dynamiken im Feld (bewusst oder unbewusst) beeinflusst haben.

Schließlich ist zu berücksichtigen, dass transformative Lernprozesse sich über längere Zeiträume entfalten. Da die Erhebung zeitlich auf die Dauer des Camps begrenzt war, lässt sich nicht abschließend beurteilen, ob und in welchem Maße beobachtete Veränderungen nachhaltig wirksam waren. Somit liefert die Studie vor allem Momentaufnahmen von Lernprozessen, die wichtige Impulse für weitere Forschung geben, jedoch keine abschließenden Aussagen über langfristige Transformation zulassen.

8.2 Ausblick

Abschließend lässt sich festhalten, dass erfolgreiche transformative Bildungsarbeit ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Konfrontation und Fürsorge, sowie zwischen Irritation und Sicherheit erfordert. Nur wenn Emotionen, die Reflexion darüber und gemeinsames Handeln in einen produktiven Dialog treten, kann Bildung tatsächlich zu einem Motor gesellschaftlicher Veränderung werden.

Für die politische Bildung bedeutet dies, dass sie stärker als bisher emotionale und konfrontative Dimensionen einbeziehen sollte. Einige Studien befürworten bereits eine Bildungspraxis, die sowohl kognitive Aspekte (*head*) als auch emotionale Dimensionen (*heart*) und praktisches Handeln (*hands*) integrieren (Ojala 2021 in Olsen et al. 2024: 2147). Hierfür bedarf es allerdings einer „guten Beziehungsqualität zwischen den Multiplikator*innen und den Lernenden und entsprechende Räume des Austauschs“ (Grund/ Singer-Brodowski 2020: 32). Daraus ergeben sich vielfältige Chancen für eine emotionssensible Bildungsarbeit (ebd.: 31): Vor allem die Aufklärung über die Wirkung von Emotionen kann in Nachhaltigkeitskontexten Lernende dazu befähigen, eigenständig Situationen zu reflektieren und dazu beitragen, Mechanismen wie Verdrängung, Vermeidung oder Schuldzuweisung an andere zu vermeiden, die sonst verhindern könnten, dass bestehende Bedeutungs- und Handlungsperspektiven kritisch hinterfragt werden

(ebd.). Politische Bildung, die sich an transformativen Prinzipien orientiert, zielt nicht auf Indoktrination, sondern auf die Entwicklung von Reflexions- und Handlungskompetenzen, die Menschen dazu ermutigen, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen und solidarisch zu handeln. Damit wird sie zu einer Praxis der Freiheit im Sinne Paulo Freires, nämlich einer Bildung, die Emanzipation und gesellschaftlichen Wandel ermöglicht.

Soziale Bewegungen spielen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle. Sie fungieren als informelle Bildungsräume, in denen Lernprozesse nicht institutionell vorgegeben, sondern ausgehandelt werden (Deutschmann 2021: 6). So erschaffen Protestcamps, wie das Klimacamp aus Wien, Strukturen jenseits der vorgegebenen kapitalistischen Lebensweise und regen dazu an, sich die Welt anders vorzustellen und nach genau diesen Vorstellungen zu handeln und aktivistisch aktiv zu werden. Allerdings bleibt eine solche Transformation begrenzt, wenn sie nicht über die eigenen sozialen Blasen hinausführt. Das Klimacamp ist zwar ein Labor anderer Formen des Zusammenlebens, aber kein Abbild der Gesellschaft. Transformatives Lernen, das sich ernst nimmt, muss Wege finden, Brücken zwischen Bewegungsräumen und gesellschaftlichen Öffentlichkeiten zu bauen, ohne sich zu entpolitisieren.

Für die weiterführende Forschung ergeben sich daraus mehrere Ansatzpunkte. Zukünftige Studien könnten untersuchen, inwieweit die in solchen Bewegungsräumen angestoßenen Lernprozesse langfristig wirksam sind, etwa hinsichtlich nachhaltiger Verhaltensänderungen, politischer Partizipation oder kollektiver Organisationsformen. Ebenso wäre es lohnend, vergleichende Untersuchungen mit anderen Camps, Bewegungen oder Bildungsinitiativen durchzuführen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wirkung konfrontativer Lernprozesse zu analysieren.

Insgesamt verweist die Arbeit darauf, dass gesellschaftliche Transformation untrennbar mit Bildungsprozessen verknüpft ist. Weiterführende Forschung kann dazu beitragen, die Bedingungen zu verstehen, unter denen Lernen tatsächlich zu gesellschaftlichem Wandel führt und damit Wege aufzeigen, wie Bildung in Zeiten multipler Krisen als gestaltende Kraft wirksam werden kann.

9. Literaturverzeichnis

Atteslander, P. (2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Beckers, M. (2023): „Unser Haus brennt“ – Klimakollaps zwischen Wahrheit und Apokalypse. In: *Berliner Debatte Initial*, 34(4), S. 49–60.
<https://doi.org/10.25162/bdi202304004901>.

Bleh, J., Masson, T., Köhler, S. & Fritsche, I. (2024): *From imagination to activism: Cognitive alternatives motivate commitment to activism through identification with social movements and collective efficacy*. In: *British Journal of Social Psychology*.
<https://doi.org/10.1111/bjso.12811>.

Bormann, I., Singer-Brodowski, M., Taigel, J., Wanner, M., Schmitt, M. & Blum, J. (2022): *Transformatives Lernen durch Engagement – Soziale Innovationen als Impulsgeber für Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Abschlussbericht. Texte 54/2022. Berlin: Freie Universität Berlin / Wuppertal Institut / Konzeptwerk Neue Ökonomie.

Bosse, J. (2015): *Kein Land mehr für Kohle. Kohleausstieg ist Handarbeit*. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 28(4), S. 394–399.

Brand, U. (2014): *Transition und Transformation. Sozialökologische Perspektiven*. In: Brie, M. (Hrsg.): *Futuring. Perspektiven der Transformation im Kapitalismus und über ihn hinaus*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 242–280.

Brand, U. & Schmalz, S. (2016): *Ungleichzeitige Wachstumsdynamiken in Nord und Süd. Imperiale Lebensweise und sozial-ökologische Widersprüche*. In: AK Postwachstum (Hrsg.): *Wachstum – Krise und Kritik. Grenzen der kapitalistisch-industriellen Lebensweise*. Frankfurt/New York: Campus, S. 97–111.

Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Brookfield, S.D. (2000): *Transformative learning as ideology critique*. In: Mezirow, J. (Hrsg.): *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 125–148.

Brookfield, S.D. (2005): *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Maidenhead: Open University Press.

Brookfield, S.D. (2012): *Critical Theory and Transformative Learning*. In: Taylor, E.W., Cranton, P. & Associates (Hrsg.): *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 131–146.

Brown, G., Feigenbaum, A., Frenzel, F. & McCurdy, P. (2017): *Protest Camps in International Context: Spaces, Infrastructures and Media of Resistance*. 1. Auflage. Bristol: Policy Press.

Costa, J. & Wittmann, E. (2021): *Fridays for Future als Lern- und Erfahrungsraum: Befunde zu den Beteiligungsformaten, den Motiven und der Selbstwirksamkeitserwartung von Engagierten*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 44(3), S. 10–15. Münster: Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/zep.2021.03.03>.

Danielzik, C.-M. (2013): *Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(1), S. 26–33.

Danielzik, C.-M. & Flechtner, B. (2012): *Wer mit Zweitens anfängt. Bildung für nachhaltige Entwicklung kann Machtwissen tradieren*. In: *iz3w*, 329(4/2012), S. 8–10.

Danielzik, C.-M., Kiesel, T. & Bendix, D. (2013): *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Berlin: global e.V. [online] Verfügbar unter: https://www.global.org/wp-content/uploads/2018/03/Global-e-V_Bildung-fuer-nachhaltige-Ungleichheit_Barrierefrei-Illustrationen-26-03-2013-2.pdf.

Dekker, M.J.T. & Duyvendak, J.W. (2020): *Justifying the protest camp: How Occupy movements' "intimate protest" challenged ideas about legitimate manifestation.* In: *European Journal of Cultural & Political Sociology*, 7(4), S. 452–476. <https://doi.org/10.1080/23254823.2020.1777441>.

Deutschmann, A. (2021): *Institutionalisierung und Transformation: Bildungs- und Lernprozesse in und von (Protest-)Bewegungen.* In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 44(3), S. 4–9. <https://doi.org/10.31244/zep.2021.03.02>.

Feigenbaum, A., Frenzel, F. & McCurdy, P. (2013): *Protest Camps.* London: Zed Books.

Finke, J. (2024): *Raus aus der Schmutzdelecke: ein Plädoyer für eine stärkere Verknüpfung von Globalem Lernen und Kampagnenarbeit im Kontext der Vielfachkrisen.* In: VENRO (Hrsg.): *Globales Lernen für radikalen Wandel: Bildung und die große sozial-ökologische und ökonomische Transformation.* Bonn: VENRO, S. 72–77.

Flick, U. (2011): *Triangulation: Eine Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, U. (2017): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Völlig überarbeitete Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Hamburg: Rowohlt.

Freire, P. (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Frenzel, F., Feigenbaum, A. & McCurdy, P. (2014): *Protest camps: an emerging field of social movement research.* In: *Sociological Review*, 62(3), S. 457–474. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12111>.

Grund, J. & Brock, A. (2020): *Education for Sustainable Development in Germany: Not Just Desired but Also Effective for Transformative Action.* In: *Sustainability*, 12(7), S. 2838. <https://doi.org/10.3390/su12072838>.

Grund, J. & Singer-Brodowski, M. (2020): *Transformatives Lernen und Emotionen. Ihre Bedeutung für die außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung.* In: *Außerschulische Bildung*, 3/2020, S. 28–36. Bonn: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V.

Hähnlein, A.M. (2025): *Feeling a Way Forward in the Rhythms of Direct Action: Prefigurative Convergence of Embodied Horizons through "Soft Assembly" in Protest Camp Wüste.* Masterarbeit, Universität Wien, Fakultät für Sozialwissenschaften, Masterstudium Kultur- und Sozialanthropologie. <https://doi.org/10.25365/thesis.78690>.

Hulme, M. (2009): *Why We Disagree About Climate Change: Understanding Controversy, Inaction and Opportunity.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Jickling, B. & Wals, A.E.J. (2008): *Globalization and Environmental Education: Looking beyond Sustainable Development.* In: *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), S. 1–21. <https://doi.org/10.1080/00220270701684667>.

Klein, D. (2013): *Das Morgen tanzt im Heute. Transformation im Kapitalismus und über ihn hinaus.* Hamburg: VSA.

Knoblauch, H. & Vollmer, T. (2022): *Ethnografie.* In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. überarb. Aufl., S. 659–677). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_5.

Lingenfelder, J. (2025): *Politische Bildung und sozial-ökologische Transformation: Impulse aus Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung.* Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/2338>.

Mayring, P. & Fenzl, T. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. überarb. Aufl., S. 691–706). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_5.

McCorkel, J. & Myers, K. (2003): *What Difference Does Difference Make? Position and Privilege in the Field*. In: *Qualitative Sociology*, 26(2), S. 199–231. <https://doi.org/10.1023/A:1022967012774>.

Mezirow, J. (1997a): *Transformative Learning. Theory to Practice*. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, S. 5–12.

Mezirow, J. (1997b): *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Mezirow, J. (1997c): *Transformation Theory out of Context*. In: *Adult Education Quarterly*, 48(1), S. 60–62. <https://doi.org/10.1177/074171369704800105>.

Overwien, B. (2019): *Umwelt, Klimawandel, Globalisierung – Angst in der politischen Bildung?* In: Besand, A., Overwien, B. & Zorn, P. (Hrsg.): *Politische Bildung mit Gefühl*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (BpB), S. 304–318.

Reißig, R. (2014): *Transformation – ein spezifischer Typ sozialen Wandels. Ein analytischer und sozialtheoretischer Entwurf*. In: Brie, M. (Hrsg.): *Futuring. Perspektiven der Transformation im Kapitalismus und über ihn hinaus*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 50–100.

Risby, J. (2008): *New climate discourse: Alarmist or alarming?* In: *Global Environmental Change*, 18, S. 26–37.

Schmelzer, M. & Vetter, A. (2019): *Degrowth / Postwachstum zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Silverman, D. (2011): *Interpreting Qualitative Data*. Los Angeles: SAGE.

Singer-Brodowski, M. (2016): *Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee.* In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), S. 13–17.

UNESCO (2021): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap.* Paris und Bonn: UNESCO. [online] Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802> [Zugriff: 07.07.2025].

WBGU (2011): *Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation.* Hauptgutachten. Berlin: Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen.

Wiesental, A. (2024): *Antisexistische Awareness. Ein Handbuch.* 3. Auflage. Münster: Unrast Verlag. ISBN 978-3-89771-310-9.

Zeuner, C. (2012): „*Transformative Learning*“ – Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In: Felden, H., Hof, C. & Schmidt-Lauß, S. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Lernen.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 93–104.

10. Anhang

10.1 Interviewleitfäden

Leitfaden 1: Interview mit Teilnehmenden des Klimacamps 2025

Einleitung	Was hat dich motiviert, hier teilzunehmen?
	Was war bisher dein Highlight oder auf was freust du dich am meisten?
Emotionen im Lernprozess	Gibt es Bildungsformate, die dir besonders in Erinnerung bleiben werden? Warum?
	Welche Emotionen hast du im Verlauf des Camps erlebt? (z. B. Hoffnung, Wut, Verunsicherung, Motivation) Und wie bist du mit diesen umgegangen?
	Gab es Momente, in denen du dich emotional besonders angesprochen oder herausgefordert gefühlt hast? Kannst du ein Beispiel nennen?
	Inwiefern hatten diese emotionalen Erfahrungen einen Einfluss auf dein politisches Denken oder Handeln?
	Hast du das Gefühl, dass im Camp Raum für Emotionen gegeben wird? Wenn ja, wie?
Konfrontation & Auseinandersetzung	Bist du im Camp mit Themen konfrontiert worden, die dich irritiert oder provoziert haben?
	Wurdest du im Camp mit Sichtweisen oder Informationen konfrontiert, die deine eigenen Überzeugungen oder Privilegien in Frage gestellt haben?
	Wie bist du mit solchen Konfrontationen umgegangen? Hast du sie als produktiv oder eher belastend empfunden?
	Denkst du, dass Konfrontation notwendig ist, um gesellschaftliche Veränderung zu ermöglichen?
	Gibt es Konflikte oder Spannungen im Camp? Welche Rolle spielen diese aus deiner Sicht für deinen Lernprozess?
Reflexion & kritisches Bewusstsein	Hat dich das Camp dazu angeregt, deine Sicht auf gesellschaftliche oder ökologische Fragen zu verändern? Wie ist das passiert und was hat das mit dir gemacht?
	Gab es Momente, in denen du deine eigenen Privilegien (Positionierung in gesellschaftlichen Machtverhältnissen) oder Unsicherheiten reflektiert hast? Durch was? Wie fühlst du dich dabei?

	Inwiefern hat das Camp dich darin unterstützt, neue Denkweisen zu entwickeln oder „die Welt anders zu sehen“?
	Denkst du, dass Klimacamps zur Veränderung eigener Denkmuster beitragen können? Ist das bei dir hier passiert?
Soziale Interaktion & Kollektivität	Hast du dich im Camp als Teil einer Gemeinschaft gefühlt? Warum (nicht)? Wie entsteht dieses Gefühl von Zugehörigkeit – eher durch Harmonie oder durch geteilte Herausforderungen
	Wie erlebst du den Austausch mit anderen Teilnehmenden? Gibt es Räume für offenen Dialog und gegenseitige Unterstützung?
	Wie wichtig ist dir das gemeinsame Erleben und Handeln im Vergleich zu theoretischem Input?
	Sind dir Grenzen deines Handelns bewusst oder wo siehst du die Grenzen aktivistischen Handelns?
Handlung & Empowerment	Was nimmst du aus dem Camp mit – emotional, politisch, persönlich?
	Hat dir das Camp konkrete Handlungsperspektiven oder neue Kompetenzen vermittelt?
	Gibt es etwas, das du dir im Umgang mit schwierigen oder emotionalen Themen anders gewünscht hättest?
	Welche Erfahrungen haben bei dir ein Gefühl von Selbstwirksamkeit ausgelöst?
	Inwiefern verstehst du das Camp als politischen Bildungsraum?
Abschluss	Gibt es etwas, das du besonders wichtig findest und das bisher nicht zur Sprache kam?

Leitfaden 2: Interview mit Workshopgebenden / Bildner*innen

Einleitung	Wie bist du dazu gekommen, im Klimacamp einen Workshop anzubieten?
	Was war dein Ziel oder Anspruch mit deinem Workshop?
Didaktisches Selbstverständnis	Welche Bildungsziele verfolgst du in deinem Workshop im Kontext des Klimacamps?
	Was sagt dir transformativer Bildung – und wie versuchst du, sie in deinem Format umzusetzen?
	Welche Formen des Lernens versuchst du konkret zu fördern (z. B. Reflexion, Dialog, Irritation)?
	Welche Rolle spielen Emotionen in deinem Bildungsansatz?

Umgang mit Emotionen	Welche Rolle spielen Emotionen in deinem Bildungsansatz?
	Beobachtest du, dass bestimmte Themen im Camp oder Workshop starke emotionale Reaktionen auslösen? Welche?
	Wie gehst du damit um, wenn Teilnehmende überfordert, wütend oder beschämt reagieren?
	Versuchst du gezielt, Emotionen wie Wut, Betroffenheit oder Hoffnung in Lernprozesse zu integrieren?
Konfrontation & Machtverhältnisse	Gibt es in deinem Workshop konfrontative Elemente (z. B. kritische Fragen zu Privilegien oder Machtverhältnissen)?
	Welche Reaktionen beobachtest du darauf? Wie gestaltest du die Balance zwischen Konfrontation und Überforderung?
	Welche pädagogischen Chancen und Risiken siehst du in konfrontativen Bildungssettings?
	Wie balancierst du zwischen Konfrontation und dem Bedürfnis nach Sicherheit, Zugehörigkeit und Empowerment?
	Wie definierst du für dich die Grenze zwischen produktiver Irritation und destruktiver Überforderung?
Kollektive Lernprozesse & Reflexion	Wie förderst du kritische Reflexion über gesellschaftliche Machtverhältnisse und eigene Positionierungen?
	Welche Rolle spielt kollektives Lernen in deinem Setting? Diskussionen, Dialog, Gruppenerfahrungen/ gemeinsamen Tun?
	Welche Formen informellen Lernens beobachtest du im Camp – jenseits von Workshops?
Wirkung & Identitätsbildung	Beobachtest du, dass sich Teilnehmende durch Bildungsangebote im Camp in ihrer politischen Identität weiterentwickeln?
	Was sind für dich gelungene Momente transformativer Bildung hier im Camp?
	Welche Herausforderungen oder Grenzen hast du erlebt?
	Wie zeigt sich für dich, dass Menschen sich als Teil einer kollektiven Bewegung begreifen?
	Inwiefern siehst du das Camp selbst als Lernraum, der alternative Gesellschaftsformen vorlebt und erprobt?

Ergänzende Interviewfragen:

1. Wie erlebst du die Stimmung hier im Camp?
2. Warum hat dich dieser Workshop interessiert?
 - 2.1 Was wolltest du Lernen?
 - 2.2 Was fandest du besonders gelungen? Was hat dir gefehlt?
3. Gab es Themen, bei denen du gemerkt hast, dass du dich weiterbilden möchtest?
 - 3.1 Oder die du vertiefen willst?
 - 3.2 Wie bist du darauf gekommen?
4. Durch welche Situationen/ Prozesse würdest du deine eigenen Denkmuster oder Haltungen hinterfragen?
 - 4.1 Was sind bei dir typische Auslöser etwas zu verändern?
 - 4.2 Findest du das wichtig, sich selbst regelmäßig zu hinterfragen?
 - 4.3 Machst du das selbst auch?
 - 4.4 Wie fühlst du dich dabei?
5. Was verbindest du mit transformativem Lernen?

10.2 Kodierleitfaden

RQ1 – Wie funktioniert TL?

Kategoriennamen	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
RQ1-1: Denkgewohnheiten durch Sozialisation	Denkgewohnheiten entstehen aus Erfahrungen, Normen und Werten, die Menschen über lange Zeit in Familie, Schule und Gesellschaft internalisieren.	„Aktivistisch nicht so wirklich. Also ich habe eher irgendwie Erfahrungen in Gremienarbeit, würde ich es nennen. [...] Jetzt bin ich gerade im Personalrat an der Uni.“ (Interview 3)	<i>Ja, wenn</i> eine Passage beschreibt, dass Denkweisen, Werte oder politische Haltungen aus früheren sozialen Erfahrungen (Familie, Bildung, Arbeit, Peer-Gruppen) stammen und bis heute handlungsleitend wirken. <i>Nein, wenn</i> lediglich aktuelle Interessen oder spontane Meinungen erwähnt werden.
RQ1-2: Denkgewohnheiten als unhinterfragte Selbstverständlichkeiten	Solche Routinen wirken unsichtbar und werden selten reflektiert, obwohl sie Wahrnehmen und Handeln stark strukturieren.	„Und ich glaube, da gibt es aber noch einige Barrieren hier, ähm Sprachbarrieren, so dass hier manches einfach zu wissenschaftlich gehalten wird und dass dann der Zugang zu anderen Menschen schwierig ist.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> Interviewte ausdrücken, dass bestimmte Annahmen als selbstverständlich gelten, ohne dass sie aktiv reflektiert oder begründet werden. <i>Nein, wenn</i> Barrieren bewusst reflektiert oder theoretisch eingeordnet werden.

RQ1-3: Denkgewohnheiten prägen Wahrnehmung	Menschen filtern Informationen so, dass sie in vorhandene Deutungsmuster passen, wodurch alternative Sichtweisen kaum sichtbar werden.	„Also ich glaube prinzipiell eine gute Strategie ist auch wirklich immer die Sachen wirklich zu verstehen und sich zu überlegen was bedeutet das für mich?“ (Interview 3)	<i>Ja, wenn</i> gezeigt wird, dass bestehende Denkmuster Informationen filtern oder Interpretationen lenken. <i>Nein, wenn</i> bloß beschrieben wird, dass etwas verstanden werden muss, ohne Bezug auf Wahrnehmungsmuster.
RQ1-4: Denkgewohnheiten als Handlungsrahmen	Gewohnte Interpretationen legen fest, welche Handlungen möglich, legitim oder sinnvoll erscheinen.	„Ich glaube einfach, dass es so ein politisches Camp ist und ich unbedingt mehr Connection zu politisch aktiven Menschen bekommen wollte“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> deutlich wird, dass Denkstrukturen bestimmen, welche Handlungen möglich oder sinnvoll erscheinen. <i>Nein, wenn</i> nur Handlungen beschrieben werden ohne Bezug auf zugrundeliegende Muster.
RQ1-5: Denkgewohnheiten prägen Identität	Sie beeinflussen das Selbstbild, Zugehörigkeiten und persönliche Überzeugungen.	„Und natürlich das Klimacamp interessiert mich. Die Klimakrise ist ein Thema, was mich einfach ausmacht“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> Denkgewohnheiten Selbstverständnis oder Zugehörigkeit prägen. <i>Nein, wenn</i> bloß Interessen oder Vorlieben beschrieben werden.
RQ1-6: Ablehnung nicht passender Perspektiven	Informationen oder Sichtweisen, die nicht mit bestehenden Mustern vereinbar sind, werden häufig abgewehrt.	„Ja, es ist für mich manchmal ein bisschen schwer auszuhalten. Ähm, vor allem, wenn das für mich nicht so richtig Meinung ist, sondern diese Meinung auf falschen Fakten basiert.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> Passagen beschreiben, dass Menschen abweichende Perspektiven abwehren, weil sie nicht zu eigenen Denkstrukturen passen. <i>Nein, wenn</i> Ablehnung aus sachlichen Gründen erfolgt ohne Bezug auf Denkgewohnheiten.
RQ1-7: Veränderung von Denkmustern ist schwierig	Transformation erfordert das Infragestellen vertrauter Annahmen, was emotional wie kognitiv herausfordernd ist.	„Ja und White Fragility heißt ja nicht Unsicherheit, sondern das heißt halt Zerbrechlichkeit, das man halt voll schnell defensiv reagiert und das irgendwie negiert oder herunterspielt, weil man es nicht aushält.“ (Interview 5)	<i>Ja, wenn</i> beschrieben wird, wie Veränderung emotional belastend, irritierend oder defensiv macht. <i>Nein, wenn</i> lediglich von Meinungsverschiedenheit gesprochen wird.
RQ1-8: Veränderung beginnt mit Differenzerfahrung	Erst Irritation oder Konflikt zwischen Erwartung und Erfahrung eröffnet die Möglichkeit, Denkgewohnheiten zu überdenken.	„Wenn ich, wenn ich immer nur mit meinem Freundeskreis unterwegs bin, die alle die gleiche Einstellung haben, dann verliere ich, merke ich ja auch, irgendwann den Bezug zur Realität.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> Irritation, Widerspruch oder neue Perspektiven Denkmuster infrage stellen. <i>Nein, wenn</i> nur Unterschiedlichkeit beschrieben wird ohne Veränderungsimpuls.
RQ1-9: Veränderungswuns	Wenn alte Muster Probleme nicht mehr	„Eigenverantwortung ist ein großes Wort und keine	<i>Ja, wenn</i> sichtbar wird, dass Menschen merken, dass ihre

ch durch Begrenztheit der Denkgewohnheiten	erklären oder lösen können, entsteht Motivation zur Veränderung.	Ahnung, wenn du so sicher bist, dass du ein guter Mensch bist, dann finde ich, gehört auch dazu, dass man kritikfähig ist und sich auf andere Perspektiven einlässt.“ (Interview 5)	Denkweise unzureichend ist und daraus Veränderungsmotivation entsteht. <i>Nein, wenn</i> nur Kritik geäußert wird, ohne Bezug zu eigener Begrenztheit.
RQ1-10: Neue Handlungen in Interaktion erproben	Transformation bestätigt sich, wenn Menschen veränderte Sichtweisen im sozialen Austausch praktisch ausprobieren.	„Aber du merkst hier, so du hast schon so ein Grundgefühl, dass Menschen zusammenarbeiten können und dass nicht jeder gegen jeden irgendwie gebaut ist.“ (Interview 2)	<i>Ja, wenn</i> Interviewte darstellen, dass neue Perspektiven durch gemeinsames Handeln oder soziale Erprobung entstehen oder stabilisiert werden. <i>Nein, wenn</i> einzelne Handlungen ohne sozialen Lernbezug beschrieben werden.
RQ1-11: Kommunikation zementiert TL	Austausch und dialogische Auseinandersetzung stabilisieren neue Deutungsmuster.	„Und irgendwie dann doch miteinander zu reden und auch sich selbst darin zu sehen. Das ist zumindest etwas, was mir irgendwie immer sehr hilft, so diffuse Vorstellungen davon, was ich für richtig halte, was, meine Vorstellung davon ist, was jetzt passieren sollte, dass die eben deutlich konkreter werden, wenn ich mit anderen Menschen darüber rede.“ (Interview 3)	<i>Ja, wenn</i> dargestellt wird, dass Gespräche, Austausch oder Dialog neue Sichtweisen festigen. <i>Nein, wenn</i> Kommunikation rein informativ ohne Reflexionsbezug ist.
RQ1-12: Offenheit für andere Perspektiven	TL setzt voraus, andere Positionen ernsthaft zu hören und zu berücksichtigen.	„Und also auch anzuerkennen, dass das, was man da gerade fordert, dass das, was man da gerade macht, eine Zumutung für diese Menschen sein kann.“ (Interview 3)	<i>Ja, wenn</i> Passagen ausdrücken, dass Interviewte aktiv versuchen, die Sicht der anderen zu verstehen oder mitzudenken. <i>Nein, wenn</i> nur Toleranz oder Respekt erwähnt wird ohne Perspektivenübernahme.
RQ1-13: Solidarität mit sozialen Bewegungen	Geteilte Werte und kollektives Engagement verstärken die Bereitschaft zu Transformation.	„Also ich glaube, das Camp selbst wird zwar als aktionistischer Teil gewissermaßen verstanden. Dann gab es ja auch immer so einen Aktionstag. Ich glaube, das war diese OMV-Versammlungsdemo dieses Jahr.“ (Interview 4)	<i>Ja, wenn</i> Zugehörigkeit oder aktive Unterstützung einer Bewegung als lern- oder identitätsrelevant beschrieben wird. <i>Nein, wenn</i> es nur um Teilnahme an Events ohne Solidaritätsbezug geht.
RQ1-14: Kritik an Wertneutralität	Wertneutralität verschleiert Privilegien u. Interessen	„Ich habe versucht linke Mythen zu nehmen (man muss einfach nur eine	<i>Ja, wenn</i> betont wird, dass gesellschaftliche Prozesse nicht wertneutral sind oder dass

	dominanter gesell. Gruppen.	Mietzinsgrenze machen oder sowas) und versucht zu zeigen naja, also das kann halt auch ganz nach hinten losgehen und genau das Gegenteil irgendwie hervorbringen.“ (Interview 4)	Bildung politische Verantwortung hat. <i>Nein, wenn lediglich Kritik an politischen Maßnahmen erfolgt.</i>
RQ1-15: Thematisierung von Machtstrukturen	Transformative Lernprozesse müssen gesellschaftliche Machtverhältnisse berücksichtigen.	„Und ich glaube, gerade in dieser weißen deutschen Mehrheitsgesellschaft ist es halt super schwierig.“ (Interview 5)	<i>Ja, wenn Machtverhältnisse, Privilegien oder strukturelle Ungleichheiten als Lerngegenstand reflektiert werden.</i> <i>Nein, wenn Macht nur nebenbei erwähnt wird.</i>
RQ1-16: Kapitalistische Werte sichtbar machen	Ökonomische Logiken prägen Denken und Handeln und deren Wirkung muss reflektiert werden.	„All unsere Denkmuster sind vom Wirtschaftssystem geprägt. Also alle politischen Diskussionen und Debatten, die gerade geführt werden, werden aber aufgrund von wirtschaftlichen Gegebenheiten geführt oder die prägen unsere Perspektive.“ (Interview 2)	<i>Ja, wenn beschrieben wird, wie wirtschaftliche Logiken Denken, Diskurse oder Handlungen prägen und diese Reflexion Lernprozesse auslöst.</i> <i>Nein, wenn bloße Systemkritik ohne Bezug zu Denkstrukturen erfolgt.</i>
RQ1-17: Individuelle Krisen systemisch verstehen	Persönliche Probleme werden mit sozialen, politischen und ökologischen Strukturen verknüpft.	„Aber dann musst du die komplette Gesellschaft ändern und eigentlich umwerfen. Und wie realistisch ist das?“ (Interview 2)	<i>Ja, wenn individuelle Probleme oder Gefühle mit gesellschaftlichen Strukturen verbunden werden.</i> <i>Nein, wenn nur persönliche Krisen geschildert werden.</i>
RQ1-18: Ziel: politische Handlungsfähigkeit	TL zielt darauf, Menschen zu befähigen, gesellschaftliche Veränderungen aktiv mitzugestalten.	„Eben auch zu sehen, dass man nicht alleine ist. Das gibt mir Mut, dass wir auch die Power haben können, Sachen zu verändern.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn Lernen zur Stärkung von Handlungsmacht oder Wirksamkeit in gesellschaftlichen Fragen führt.</i> <i>Nein, wenn nur Motivation oder Interesse erwähnt wird ohne politische Dimension.</i>
RQ1-19: Dialogisches Verhältnis Lernende-Lehrende	Wissen entsteht gemeinsam; Lehrende sind Lernbegleiter*innen, nicht Autoritäten.	„Auf jeden Fall. Also es hat schon damit begonnen, dass wir einfach mal einen Sitzkreis gemacht haben. Die Bänke sind vorher mehr so Frontalvortrag mäßig dort gestanden und wir haben es eben komplett neu arrangiert und dann war es definitiv auf Augenhöhe.“ (Interview 2)	<i>Ja, wenn beschrieben wird, dass Lehr-Lern-Verhältnisse horizontal, partizipativ oder co-konstruktiv sind.</i> <i>Nein, wenn nur Gruppenarbeit erwähnt wird.</i>

RQ1-20: Wechselspiel von Aktion und Reflexion	Transformation entsteht durch fortlaufende Balance zwischen praktischer Erfahrung und kritischer Reflexion.	„Ich finde eher irgendwie, dann über solche Dinge sprechen interessant. Also es ist vielleicht ein gemeinsames Erleben von aber durchaus auch theoretischen Überlegungen, dass ich schätze.“ (Interview 3)	<i>Ja, wenn</i> Lernen als Kombination aus praktischem Tun und Reflexion dargestellt wird. <i>Nein, wenn</i> nur Reflexion oder nur Handlung erwähnt wird.
--	--	--	---

RQ2 – Wie wirken Emotionen in Bildungsprozessen?

Kategoriename	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
RQ2-1: Verleugnung, Verwirrung, Trauer berücksichtigen	Emotionale Reaktionen auf Krisen müssen anerkannt und pädagogisch aufgefangen werden.	„Also generell ging es um Psychohygiene und wie man mit starken Gefühlen wie Anspannung umgehen kann.“ (Interview 2)	<i>Ja, wenn</i> beschrieben wird, dass starke negative Gefühle wie Überforderung, Verwirrung oder emotionale Schwere berücksichtigt, begleitet oder bearbeitet werden müssen. <i>Nein, wenn</i> lediglich allgemeine Emotionen erwähnt werden, ohne Bezug auf pädagogische Bearbeitung.
RQ2-2: Negative Emotionen durch Nachhaltigkeitskrisen	Krisen erzeugen Angst, Wut oder Ohnmacht, die Lernprozesse strukturieren.	„Also ich würde sagen, das sind natürlich jetzt nicht die rosigsten Zukunftsaussichten, die da auch besprochen wurden.“ (Interview 3)	<i>Ja, wenn</i> Passagen ausdrücken, dass Nachhaltigkeits- oder Zukunftskrisen konkret negative Gefühle auslösen. <i>Nein, wenn</i> Sorgen oder Ängste genannt werden, die nichts mit Nachhaltigkeitskrisen zu tun haben.
RQ2-3: Entfremdung durch neue Lebensformen	Der Abstand zwischen gewohnten und anderen Lebensweisen kann zu Verunsicherung führen.	„Deswegen habe ich diese negativen Emotionen, wenn ich wieder rausgehe und mit der normalen Gesellschaft konfrontiert werde und die Probleme dann sehe.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> beschrieben wird, dass alternative Lebensweisen oder Nachhaltigkeitspraktiken Irritation, Entfremdung oder Unbehagen auslösen. <i>Nein, wenn</i> nur Unterschiede zwischen Lebensstilen festgestellt werden ohne emotionale Entfremdung.
RQ2-4: Soziale Bindung durch sichere Räume	Emotionale Sicherheit fördert Lernbereitschaft und Selbstoffenheit.	„Auf der anderen Seite, glaube ich, ist gerade hier in diesem aktivistischen Kontext sind die Personen hier so oft mit Reibungen konfrontiert und das könnte jetzt auch einfach mal ein Ort sein, wo man wieder Kraft	<i>Ja, wenn</i> sichere, akzeptierende Umgebungen als Quelle von emotionaler Entlastung, Vertrauen oder Zugehörigkeit thematisiert werden. <i>Nein, wenn</i> lediglich Gruppenaktivitäten ohne

		und Motivation sammelt, um diese dann wieder nach außen zu tragen.“ (Interview 4)	emotionalen Sicherheitsbezug erwähnt werden.
RQ2-5: Vertrauen, Kreativität durch Sicherheit	Menschen entwickeln neue Ideen, wenn sie sich akzeptiert fühlen.	„Weil ich finde, hier ist eine ganz schöne bubble, in die man reingehen kann, wo man sieht ich bin nicht alleine mit meinen Ansichten. Es gibt Menschen, die etwas teilen und das gibt mir dann eher Mut.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> dargestellt wird, dass ein geschütztes Umfeld Kreativität, Mut oder Vertrauen ermöglicht. <i>Nein, wenn</i> Kreativität oder Vertrauen unabhängig von sozialen Rahmenbedingungen erwähnt wird.
RQ2-6: Kollektives Handeln gleicht Emotionen aus	Gemeinsames Tun reduziert Ohnmacht und stärkt Wirksamkeitsgefühl.	„Also für mich ist das motivierend. So generell hinzugucken. Und ja, ich habe immer Bock. So, ich muss jetzt auch aktiv werden“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> beschrieben wird, dass gemeinsames Tun emotional stabilisiert, Ohnmacht reduziert oder Motivation stärkt. <i>Nein, wenn</i> nur die Freude an Gruppenaktivität erwähnt wird, ohne Bezug auf emotionale Ausgleichsprozesse.
RQ2-7: Visionen als Orientierung für zukunftsgerichtetes Handeln	Positive Zukunftsbilder geben Sinn und emotionale Ausrichtung.	„Ich habe mir vorgenommen, ich komme ja nicht aus Wien, sondern aus Hamburg, Dass ich auf jeden Fall in Hamburg versuche, da auch Ortsgruppen zu finden und da mehr in den Aktivismus reinzugehen. Und ja, weil mich das Camp immer sehr glücklich gemacht hat mit den Leuten hier und ich noch mehr machen möchte“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> Zukunftsbilder oder Utopien Handlungsmotivation oder Hoffnung erzeugen. <i>Nein, wenn</i> lediglich Zukunftspläne ohne emotionale Wirkung erwähnt werden.
RQ2-8: Handlungsmotivation durch Betroffenheit	Tiefe emotionale Resonanz kann Motivation zur Veränderung erzeugen.	„Also eine Art und Weise der persönlichen Betroffenheit schon auch zu schüren, damit man sich mit Themen auseinandersetzen kann.“ (Interview 2)	<i>Ja, wenn</i> persönliche Betroffenheit oder emotionale Berührung direkt in Engagement oder Aktivität übergeht. <i>Nein, wenn</i> nur Betroffenheit beschrieben wird, ohne daraus resultierende Handlung.
RQ2-9: Stabilität durch Kompetenzentwicklung	Fähigkeiten mindern Angst, weil sie Handlungsmöglichkeiten eröffnen.	„Vielleicht ist es auch eher so eine Lebensphase. Oder irgendwie je älter man wird, desto mehr verfestigen sich dann irgendwie auch gewisse Dinge und man ist vielleicht nicht mehr ganz so offen für jeden Blödsinn.“ (Interview 4)	<i>Ja, wenn</i> beschrieben wird, dass das Erlernen von Fähigkeiten Sicherheit, Stabilität oder Kontrolle verleiht. <i>Nein, wenn</i> nur allgemein über Kompetenzen gesprochen wird ohne emotionale Wirkung.

RQ2-10: Selbstverbundenheit fördert Empathie	Wer eigene Gefühle versteht, kann auch empathisch mit anderen umgehen.	„Ich meine, zum Teil kann es ja auch sein, dass man dann irgendwie eigentlich sehr ähnliche Grundideen hat, aber dass eben der Weg dahin sich unterscheidet und dass man da unterschiedliche Gefühle dazu hat, was richtig ist. Und für mich ist dann auch irgendwie schön zu sehen, dass man da solche Unterschiede haben kann und gleichzeitig trotzdem sagen Hey, wir haben irgendwie eine gemeinsame Richtung, in die es gehen soll“ (Interview 3)	<i>Ja, wenn</i> die Reflexion eigener Gefühle Empathie, Verständnis oder Perspektivübernahme ermöglicht. <i>Nein, wenn</i> Empathie ohne Bezug auf eigene Emotionen erwähnt wird.
RQ2-11: Emotionale Offenheit in sozialen Bewegungen	Bewegungen erlauben Ausdruck ambivalenter Gefühle und stärken Zusammenhalt.	„Aber ich glaube, diese Szene hier hat den Anspruch zu sagen: jeder darf seine Meinung sagen und niemand soll sich weniger wert fühlen oder so und niemand soll diese Unsicherheit haben.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> soziale Bewegungen als Räume beschrieben werden, in denen Ambivalenzen oder Unsicherheiten offen gezeigt werden dürfen. <i>Nein, wenn</i> nur Strukturen oder Ziele der Bewegung angesprochen werden.
RQ2-12: Komfortable Lernräume	Physisch und sozial angenehme Umgebungen erleichtern emotional anspruchsvolle Lernprozesse.	„Und ich glaube, da ist das hier ein guter Ort, um Menschen zu finden, die Lust haben, da irgendwie mit einem drüber zu reden und dann das Aus zu konkretisieren. Die Gefühle und die Bedürfnisse, die man da spürt.“ (Interview 3)	<i>Ja, wenn</i> positive Lernatmosphäre, physischer Raum oder soziale Umgebung emotionales Wohlbefinden fördern. <i>Nein, wenn</i> nur Treffen oder Workshops erwähnt werden, ohne Bezug auf Komfort oder Gefühlssicherheit.
RQ2-13: Soziale Netzwerke als Schutz	Unterstützende Beziehungen puffern emotionale Belastungen ab.	„Aber auf der anderen Seite dachte ich auch naja, ich kenne schon die Szene so ein bisschen und das sind eigentlich immer liebe Menschen. So und das hat sich hier auch voll bestätigt, ich wurde voll gut aufgenommen und so. Ich meine, mein eigenes Ding ist halt, dass ich nicht so mobil bin und dann manchmal so eine Hand brauche. Und Leute haben das voll schnell gecheckt mir zu helfen.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> soziale Unterstützung, Hilfe oder solidarische Beziehungen emotional entlastend wirken. <i>Nein, wenn</i> nur von Bekanntschaften oder Kontakten berichtet wird ohne Schutzfunktion.

RQ2-14: Emotionale Belastung durch Widerstand	Engagement gegen Widerstände führt zu Stress, aber auch zu Resilienz.	„Also was mir persönlich sehr bekannt ist, ist Frustration. Wenn du einfach eben gegen Windmühlen arbeitest. Andere haben auch von Wut erzählt.“ (Interview 2)	<i>Ja, wenn</i> Aktivismus oder Engagement Frustration, Wut oder Erschöpfung erzeugt. <i>Nein, wenn</i> Widerstand nur sachlich beschrieben wird ohne emotionale Belastung.
RQ2-15: Reflexionsräume durch authentische Lehrende	Lehrende, die eigene Gefühle transparent machen, ermöglichen echte Auseinandersetzung.	„Aber mein Ziel ist halt, dass alle Menschen verstehen, dass alle auf irgendeine Art unter dem Patriarchat leiden und davon betroffen sind, auf unterschiedliche Arten und Weisen und dann alle zusammen diesen Kampf machen.“ (Interview 5)	<i>Ja, wenn</i> Lehrende durch Offenheit über eigene Gefühle Reflexion ermöglichen oder Identifikation fördern. <i>Nein, wenn</i> Lehrende nur Inhalte vermitteln ohne emotional-authentischen Bezug.

RQ3 – Wie wirkt Konfrontation in Bildungsprozessen?

Kategoriennamen	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
RQ3-1: Apokalyptische Narrative als Dringlichkeit	Bedrohungsszenarien erzeugen unmittelbares Problembewusstsein.	„Ich nehme gar nicht zu viel Rücksicht jetzt darauf, was ich eigentlich gerade brauche, sondern sehe nur okay, das ist ein Unrecht, das gehört behandelt und habe mich sofort reingestürzt.“ (Interview 2)	<i>Ja, wenn</i> Bedrohungsszenarien genutzt werden, um Dringlichkeit oder moralischen Druck zu erzeugen. <i>Nein, wenn</i> nur über Krisen gesprochen wird ohne narrative Dramatisierung.
RQ3-2: Emotionale Mobilisierung durch Narrative	Geschichten aktivieren Gefühle, die Handeln wahrscheinlicher machen.	„Und ich glaube, das ist schon auch ein wichtiges Element, was man irgendwie braucht für Veränderungen, dass es nicht irgendwie alles mühsam und anstrengend ist, sondern dass es, dass man auch irgendwie Spaß daran haben kann.“ (Interview 3)	<i>Ja, wenn</i> Geschichten oder Narrative Gefühle auslösen, die Handeln wahrscheinlicher machen. <i>Nein, wenn</i> nur Informationsaustausch beschrieben wird ohne emotionale Wirkung.
RQ3-3: Risikoerwartung als Anstoß	Gefühl von Gefahr löst Reflexion und Handlungsdruck aus.	„Das ist ein unfairer Moment und den gilt es aufzulösen.“ (Interview 3)	<i>Ja, wenn</i> die Erwartung von Gefahr oder Ungerechtigkeit Handlungsimpulse auslöst. <i>Nein, wenn</i> Risiko nur erwähnt wird ohne motivierende Wirkung.
RQ3-4: Apokalypse als Schutzmechanismus	Übertreibungen können genutzt werden, um	„Weil man muss halt sagen, oft ist die Welt halt auch einfach so, wie sie sich	<i>Ja, wenn</i> Übertreibungen genutzt werden, um Distanz, Kontrolle oder emotionale

	Distanz oder Kontrolle zu wahren.	darstellt. Und es gibt keine großen Geheimnisse, die zu entdecken sind.“ (Interview 4)	Abwehr herzustellen. <i>Nein, wenn</i> die Apokalypse nur als Realität beschrieben wird.
RQ3-5: Narrative erzeugen moralische Dringlichkeit	Apokalyptische Narrative vermitteln Verantwortung, ethische Pflicht und Normen.	„Ich glaube, es ist einfach wichtig, dass Leute nicht alles akzeptieren, was sie gerade hören, auch wenn es irgendwie jetzt als links und emanzipatorisch daherkommt, sondern einfach sich zu überlegen, was bedeutet es wirklich und was bedeutet es für mich und für die Gesellschaft?“ (Interview 4)	<i>Ja, wenn</i> Narrative eine ethische Pflicht oder Verantwortung vermitteln. <i>Nein, wenn</i> nur Meinungen geäußert werden ohne moralische Intensität.
RQ3-6: Entgegenwirken business as usual	Konfrontation unterbricht Routinen und macht Alternativen sichtbar.	„Ich habe mich einfach wirklich intensiv mit Themen beschäftigt, wo ich privilegiert bin. Also gerade Rassismus zum Beispiel ist ein Thema, das mich sehr beschäftigt, weil ich da natürlich Vorteile habe. Als native Speakerin und eben weiße Person und was weiß ich was alles. Dann habe ich noch einen Nachnamen, der überhaupt nicht irgendwie migrantisch klingt. Und dann steig ich dann halt eben zurück und denke Okay, ich gebe lieber anderen Leuten mehr Platz.“ (Interview 2)	<i>Ja, wenn</i> Konfrontation genutzt wird, um Routinehaltungen aufzubrechen oder Privilegien zu reflektieren. <i>Nein, wenn</i> Kritik geäußert wird ohne Bezug zu gewohnheitsmäßigen Mustern.
RQ3-7: Sachargumente scheitern an Ideologien	Konfrontation zeigt, dass Fakten allein nicht reichen, wenn sie Weltbilder stabilisieren.	„Es ist halt doof, wenn Leute nicht so richtig gesprächsbereit sind und Sachen erzählen, die nicht stimmen. Da finde ich es schwierig. Aber vom Ding her finde ich, genau damit muss man auch leben.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> beschrieben wird, dass Fakten nicht wirken, weil ideologische Überzeugungen stärker sind. <i>Nein, wenn</i> nur unterschiedliche Meinungen dargestellt werden.
RQ3-8: Endzeitszenarien führen zu Überwältigung	Zu starke Konfrontation kann Lähmung statt Aktivität hervorrufen.	„Ich glaube, man muss sich in jeder Situation noch mal überlegen, wie viel das jetzt bringt. Oder wie wahrscheinlich ist es, dass	<i>Ja, wenn</i> drastische Zukunftsbilder Überforderung, Lähmung oder Burnout erzeugen. <i>Nein, wenn</i> negative

		es dazu führt, was man sich wünscht, weil wenn man jedes Mal so viel Hoffnung reinsteckt und es klappt nie, dann ist man halt auch irgendwann in so einem sozialen Burnout drin.“ (Interview 5)	Szenarien ohne emotionale Wirkung beschrieben werden.
RQ3-9: Komplexität führt zu Handlungsblockaden	Unübersichtlichkeit erzeugt Unsicherheit und Passivität.	„Du siehst, die Mieten sind zu hoch und stellst fest, du kannst eigentlich gar nichts tun.“ (Interview 4)	<i>Ja, wenn</i> Überforderung durch komplexe oder unlösbar erscheinende Situationen thematisiert wird. <i>Nein, wenn</i> Komplexität nur sachlich beschrieben wird.
RQ3-10: Überwindung v. Überwältigung als Auslöser für TL	Reflexion über Überforderung kann Transformationsprozesse anstoßen.	„In dem Sinne gibt es dann schon da den Konflikt und vielleicht lässt es sich aber gleichzeitig irgendwie im persönlichen Gespräch, im direkten Austausch dann trotzdem wieder auf die Suche nach Gemeinsamkeiten machen.“ (Interview 3)	<i>Ja, wenn</i> reflexive Bearbeitung von Überforderung Transformationsprozesse anstößt. <i>Nein, wenn</i> nur Emotionen benannt werden ohne Lernprozess.
RQ3-11: Katastrophismus erzeugt Aufmerksamkeit	Überzeichnung sorgt dafür, dass Themen wahrgenommen werden.	„Aber aus Gesprächen, die ich hier auch geführt habe und auch aus Erfahrungen, wie das hier alles so stattfindet, ist gerade die Konfrontation mit politischen Realitäten wichtig, um überhaupt den Schritt gehen zu können. Hey, hier läuft etwas falsch in Führungsstrichen, hier läuft etwas ungerecht.“ (Interview 3)	<i>Ja, wenn</i> Übertreibung oder dramatische Darstellung Aufmerksamkeit generiert. <i>Nein, wenn</i> Aufmerksamkeit andere Ursachen hat.
RQ3-12: Katastrophismus fördert autoritäres Denken	Dauerkrisen können Schwarz-Weiß-Denken und autoritäre Lösungen begünstigen.	„Ich glaube, in der Vergangenheit war ich sehr zynisch und ich versuche das gerade wieder ein bisschen abzulegen.“ (Interview 4)	<i>Ja, wenn</i> dargestellt wird, dass Dauerkrisen zu Schwarz-Weiß-Denken führen. <i>Nein, wenn</i> nur Überdruß erwähnt wird.
RQ3-13: Übertreibungen durchbrechen Trägheit	Provokation kann nötig sein, um Aufmerksamkeit und Bewegung zu erzeugen.	„Weil auf der einen Seite finde ich schon auch, dass es um so ein bisschen offener zu werden und um gegenseitig auch besser verstehen zu können, mehr	<i>Ja, wenn</i> starke Zuspitzung genutzt wird, um Lethargie zu unterbrechen oder Offenheit zu erzeugen. <i>Nein, wenn</i> Provokation beschrieben wird ohne Bezug auf Reibung.

		Reibung braucht.“ (Interview 4)	
--	--	------------------------------------	--

RQ4 – Wie kann emotionaler Betroffenheit begegnet werden?

Kategoriennamen	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
RQ4-1: Emotionen fördern nachhaltige Verhaltensänderung	Emotionale Beteiligung macht Veränderung wahrscheinlicher.	„Aus eigener Erfahrung würde ich eher sagen, wenn du siehst, okay, das System ist korrupt, das System gehört geändert. Es ist einfach ungerecht. Hoffentlich ist man dann wütender.“ (Interview 2)	<i>Ja, wenn</i> Emotionen unmittelbar zu Veränderungsbereitschaft oder Aktivismus führen. <i>Nein, wenn</i> nur Gefühle genannt werden ohne Einfluss auf Verhalten.
RQ4-2: Sorge verhindert altes Verhalten	Sorge wirkt wie ein innerer Stoppmechanismus gegen Routinen.	„Aber ich bin eigentlich der Meinung, dass ich keine Gewalt haben möchte. Aber ich frag mich halt manchmal auch. Also kommt man vielleicht manchmal anders nicht richtig vorwärts. Also braucht es nicht manchmal einfach Gewalt? Da hab ich noch nicht so eine eindeutige Antwort für mich gefunden, wie weit man da geht, wie weit ich da gehen möchte.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> Sorge Menschen davon abhält, problematische Gewohnheiten fortzuführen. <i>Nein, wenn</i> innere Konflikte genannt werden ohne klare Wirkung auf Verhalten.
RQ4-3: Sorge richtet Fokus nach außen	Sorge fördert Verantwortung und Hinwendung zu anderen.	„Also ich glaube, vom Verein aus wird es schon gemacht. Also, es ist selten, dass ich nicht irgendeine Person finde, die das thematisiert.“ (Interview 2)	<i>Ja, wenn</i> Sorge zu Achtsamkeit, Verantwortung oder Hinwendung zu anderen führt. <i>Nein, wenn</i> Sorge nur als persönliches Gefühl dargestellt wird.
RQ4-4: Sorge als rationale Reaktion	Emotionale Betroffenheit ist angemessen angesichts realer Krisen.	„Ja, es ist für mich manchmal ein bisschen schwer auszuhalten.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> Sorge angesichts realer Probleme als angemessene, nachvollziehbare Reaktion beschrieben wird. <i>Nein, wenn</i> Sorge pathologisiert oder als irrational dargestellt wird.
RQ4-5: Betroffenheit motiviert Engagement	Tiefe emotionale Reaktion treibt aktives Handeln an.	„Andere haben auch von Wut erzählt, [...] dass für sie [...] Wut sehr gut mobilisiert und eben daraus	<i>Ja, wenn</i> Emotionen wie Wut, Trauer oder Betroffenheit direkt in Handlung übergehen.

		auch wirklich ein Aktivismus entsteht.“ (Interview 2)	<i>Nein, wenn Betroffenheit nur als Zustand beschrieben wird.</i>
RQ4-6: Betroffenheit als Teil der Klimabildung	Betroffenheit ist kein Nebeneffekt, sondern bewusster Bestandteil pädagogischer Prozesse.	„Aber es ist halt immer so ein bisschen die Frage: Entweder du machst es niederschwellig oder nicht und dementsprechend sind dann halt die einen oder die anderen Leute da.“ (Interview 4)	<i>Ja, wenn Betroffenheit bewusst als pädagogisches Element eingesetzt oder thematisiert wird. Nein, wenn Betroffenheit zufällig entsteht ohne Bildungsbezug.</i>
RQ4-7: Hoffnung durch Mangelbewusstsein	Erkennen des Status quo öffnet Raum für Visionen.	„Das Ding ist halt das System, was jetzt gerade existiert, ist nicht dafür gemacht, um inklusiv, solidarisch, kooperativ zu handeln. Und das sind genau die Attribute, die gerade gebraucht werden. Wenn aber ein Wirtschaftssystem auf Extraktivismus der Natur und der Menschen ausgelegt ist, wie willst du da, gerechte Lösungen finden.“ (Interview 2)	<i>Ja, wenn das Erkennen systemischer Probleme Raum für neue Zukunftsvorstellungen öffnet. Nein, wenn Mangel beschrieben wird ohne Bezug auf Hoffnung.</i>
RQ4-8: Veränderbarkeit erzeugt Hoffnung	Das Wissen um Wirksamkeit stärkt Zuversicht.	„Ich meine, die verlassen normalerweise den Verein eh sehr schnell, weil sie sehen okay, sie kommen mit ihren weißen Cis Mann Strukturen halt nicht weiter bei uns.“ (Interview 2)	<i>Ja, wenn Wirksamkeitserleben oder Veränderbarkeit Zuversicht erzeugt. Nein, wenn Machtlosigkeit betont wird.</i>
RQ4-9: Hoffnung erfordert Bruch neoliberaler Denkmuster	Hoffnung entsteht, wenn Menschen Alternativen zu Leistungslogik und Marktdenken erkennen.	„Man kann auch sagen okay, wir müssen jetzt das ganze politische System umwerfen.“ (Interview 2)	<i>Ja, wenn Hoffnung entsteht, indem Marktlogiken, Leistungsdenken oder neoliberale Normen hinterfragt werden. Nein, wenn nur Systemkritik ohne Bezug zu Hoffnung geäußert wird.</i>
RQ4-10: Grenzen der Gegenwart anerkennen	Realismus bildet Grundlage für konstruktive Lösungswege.	„Ja genau, no hard feelings, wenn man nicht bei allem komplett von vorne bis hinten dabei ist, sondern alle helfen mit.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn Realismus als Grundlage für konstruktive Zusammenarbeit oder Solidarität beschrieben wird. Nein, wenn nur Grenzen erwähnt werden ohne funktionale Bedeutung.</i>

RQ4-11: Soziale Utopien erzeugen Hoffnung	Gemeinsame Zukunftsbilder geben Orientierung.	„Vor allem, wenn ich jetzt, das waren jetzt nur einfache Beispiele, die ich erzählt habe, von wie eine Küche aufgebaut und ausgebaut wird, aber daran sieht man ja, dass das Leute sind, die mit anpacken. Und dann habe ich das Gefühl, das sind auch Leute, die hier politisch auch was reißen können.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> konkrete oder implizite Zukunftsutopien Motivation oder Optimismus erzeugen. <i>Nein, wenn</i> Arbeitsabläufe oder Strukturen ohne Zukunftsbezug beschrieben werden.
RQ4-12: Adaptive Hoffnung als Handlungsmotor	Hoffnung, die flexibel mit Unsicherheiten umgeht, ermöglicht kontinuierliches Handeln.	„Dann bleibt es natürlich sehr abstrakt, aber ich glaube, das ist eine Art, wie ich es einordne und dann auf der anderen Seite ja irgendwie über so politische Diskurse, ich komme jetzt aus Deutschland, wo es jetzt eben auch um Schuldenbremsen und so geht, wo es am Ende ja um Schulden geht, Auf eine ganz andere Art und Weise, würde ich sagen. Aber daran zu versuchen, da irgendwie anzukoppeln.“ (Interview 3)	<i>Ja, wenn</i> Hoffnung trotz Unsicherheiten Handlungsfähigkeit ermöglicht. <i>Nein, wenn</i> Hoffnung nur theoretisch diskutiert wird.
RQ4-13: Adaptive Hoffnung als Werkzeug für Visionen	Adaptive Hoffnung hilft, langfristige Ziele trotz Krisendruck zu entwickeln.	„Ich finde es eigentlich schon wichtig, eben Zusammenhänge zu sehen und deswegen dann auch in Richtungen zu gehen, die jetzt vielleicht nicht so offensichtlich sind und mal schauen, was entsteht.“ (Interview 4)	<i>Ja, wenn</i> flexible Hoffnung hilft, neue Wege oder Visionen zu entwickeln. <i>Nein, wenn</i> Zukunftsüberlegungen ohne Bezug zu Hoffnung genannt werden.
RQ4-14: Gerechte Zukunft durch Hoffnung	Hoffnung schafft Motivation für soziale und ökologische Gerechtigkeit.	„Also ich habe das Gefühl, das Erste was passieren muss, ist das, dass man sich halt erstmal klar wird darüber, wie das gesellschaftlich behandelt wird und dass das halt nicht funktioniert.“ (Interview 5)	<i>Ja, wenn</i> Hoffnung Grundlage für Engagement für soziale oder ökologische Gerechtigkeit ist. <i>Nein, wenn</i> nur Gerechtigkeitsprobleme beschrieben werden.
RQ4-15: Handeln trotz Krise	Hoffnung ermöglicht Aktivität auch unter widrigen Bedingungen.	„Man muss ausgebeutet werden, damit es Profit gibt. Aber ich glaube, man	<i>Ja, wenn</i> Hoffnung Menschen befähigt, in Krisen aktiv zu bleiben.

		kann auch aus nachhaltigen nachwachsenden Ressourcen und so kann man auch viel Wirtschaftswachstum schaffen.“ (Interview 2)	<i>Nein, wenn</i> Handlung trotz Krise beschrieben wird ohne Hoffnung.
RQ4-16: TL ist unbequeme Auseinandersetzung, kein Fortschrittsglaube	Transformation verlangt Konflikt und Selbstkritik, nicht blinden Optimismus.	„Das ist nicht nur, weil alle stark genug dran glauben, plötzlich alles die Utopie auf Erden ist, sondern das ist auch irgendwie ein gewisses Maß an Toleranz von auch Herausforderungen, Spannungen, Ungemütlichkeiten erfordert“ (Interview 3)	<i>Ja, wenn</i> betont wird, dass transformative Prozesse Konflikt, Irritation oder Unbequemlichkeit einschließen. <i>Nein, wenn</i> Fortschrittsoptimismus ohne transformative Spannung thematisiert wird.
RQ4-17: Innere Beweglichkeit für Perspektivenwechsel	Adaptive Hoffnung schafft emotionale Flexibilität, sich auf neue Perspektiven einzulassen und Veränderung als sinnvoll zu begreifen.	„Ja, auf jeden Fall. Einfach durch diese zwischenmenschlichen Gespräche, die man hat.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> emotionale Offenheit oder Flexibilität neue Sichtweisen ermöglicht. <i>Nein, wenn</i> Perspektivwechsel nur kognitiv beschrieben wird.

RQ5 – Was sind Herausforderungen von Konfrontation?

Kategoriennamen	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
RQ5-1: Unsicherheit führt zu Rückzug	Konfrontation kann Zurückweichen und Selbstschutz erzeugen.	„Ja und manchmal denke ich mir, ich weiß es einfach gerade nicht, was die Wahrheit ist. Oder kann da nicht argumentieren.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> Unsicherheit, Überforderung oder Zweifel zu Vermeidung oder Rückzug führen. <i>Nein, wenn</i> Unsicherheit geäußert wird ohne Rückzugsverhalten.
RQ5-2: Ambivalenz in Personen	Menschen empfinden gleichzeitig Zustimmung und Ablehnung, was Lernprozesse erschwert.	„Und dadurch verschiebt sich halt auch mein Selbstbild, weil ich mir denke, ich bin ein Mensch, der das eben thematisiert und eben drüber reden will und eben solche Ungleichgewichte halt ansprechen möchte. Und manchmal ist es einfach zu viel und dadurch verschiebt sich das halt.“ (Interview 2)	<i>Ja, wenn</i> innere Widersprüche Haltung oder Selbstbild verunsichern. <i>Nein, wenn</i> nur unterschiedliche Meinungen erwähnt werden.
RQ5-3: Zuspitzung fördert Polarisierung	Starke Vereinfachungen verstärken	„Nur dann ist halt meistens nicht der zweite Schritt zu sagen, das ist gut so und jetzt	<i>Ja, wenn</i> polemische Vereinfachung Positionen verhärtet oder Lagerbildung

	gegensätzliche Positionen.	schauen wir, wie wir den gemeinsamen Weg von den verschiedenen Standpunkten aus finden. Sondern nein, einfach ein Nein, so nicht.“ (Interview 3)	auslöst. <i>Nein, wenn</i> bloße Meinungsverschiedenheit beschrieben wird.
RQ5-4: Dualismus Gut/Böse	Konfrontation kann moralische Schwarz-Weiß-Muster hervorrufen.	„Und ich versuche dann in den Diskurs zu gehen und versuchen zu erklären, aber bei manchen Menschen, muss ich ehrlich sagen, habe ich das Gefühl, das geht nicht. Und dann habe ich auch keine Lust, meine Energie da rein zu stecken und nehme das dann einfach so hin.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> schwarz-weiß-moralische Einteilungen das Gespräch blockieren oder vereinfachen. <i>Nein, wenn</i> moralische Kritik differenziert begründet wird.
RQ5-5: Dualismus verhindert Anerkennung Kleiner Veränderungen	Kleine Fortschritte werden übersehen, wenn nur Extreme wahrgenommen werden.	„Also ich tue mir dann schwer zu sagen, okay, du siehst das so und ich sehe das so, weil da sind einfach Welten dazwischen.“ (Interview 2)	<i>Ja, wenn</i> aufgrund dichotomer Denkmuster Zwischentöne oder kleine Fortschritte nicht wahrgenommen werden. <i>Nein, wenn</i> große Unterschiede beschrieben werden ohne wertende Dichotomie.
RQ5-6: Pauschale Verurteilung klimaschädlichen Verhaltens	Moral. Polarisierung führt dazu, sämtliche klimaschädlichen Maßnahmen pauschal zu verurteilen.	„Keine Frage, es war nur für mich zu unreflektiert. Ich hatte irgendwie nicht so den Eindruck, dass eben deren Privilegiertheit einfach hinterfragt wird.“ (Interview 2)	<i>Ja, wenn</i> klimaschädliche Praktiken undifferenziert moralisch verurteilt werden. <i>Nein, wenn</i> differenzierte Kritik oder Reflexion erfolgt.
RQ5-7: Motive werden nicht erkannt	Durch moral. Polarisierung kann nicht differenziert über Beweggründe u. Lebensrealitäten gesprochen werden.	„Und also auch anzuerkennen, dass das, was man da gerade fordert, dass das, was man da gerade macht, eine Zumutung für diese Menschen sein kann.“ (Interview 3)	<i>Ja, wenn</i> moralische Polarisierung verhindert, Beweggründe oder Lebensumstände der anderen Seite zu verstehen. <i>Nein, wenn</i> Motive aus anderen Gründen unklar bleiben.
RQ5-8: Polarisierung führt zu Ausgrenzung	Gruppen grenzen sich stärker voneinander ab.	„Und wenn wir dann sagen okay, wir wollen nicht, dass eben nur cis Männer einen Raum einnehmen, dann ist das auf jeden Fall herausfordernd.“ (Interview 2)	<i>Ja, wenn</i> Gruppen sich aufgrund von Konfrontation gegenseitig ausschließen oder abwerten. <i>Nein, wenn</i> nur Konflikt ohne Ausschluss beschrieben wird.

RQ5-9: Vorverurteilung verhindert Dialog	Schnelle Urteile machen echten Austausch unmöglich.	„Ich habe da keine Energie, da noch was reinzustecken. Also es ist eher so, dass wenn ich so einen dummen Kommentar bekomme und ich dann einfach mir denke okay, geht hier rein, da wieder raus. Ich weiß, dass du es grad nicht checkst.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> vorschnelle Urteile Gesprächsbereitschaft blockieren. <i>Nein, wenn</i> Dialog nicht stattfindet aus Gründen ohne Werturteil.
RQ5-10: Anerkennung pluraler Wege	Konfrontation erfordert Akzeptanz vielfältiger Lösungswege.	„Also irgendwie, das war schon auch ein bisschen das Ziel, so mal den Leuten was zu zeigen, [...] wovon sie vielleicht auch gar nicht wissen, dass es so ist.“ (Interview 4)	<i>Ja, wenn</i> betont wird, dass mehrere verschiedene Zugänge oder Lösungswege legitim sind. <i>Nein, wenn</i> nur Unterschiede dargestellt werden.
RQ5-11: Konfrontation ohne Abwertung	Es gilt, Positionen kritisch, aber respektvoll anzusprechen.	„Aber vom Ding her finde ich, genau damit muss man auch leben.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> kritische Auseinandersetzung respektvoll erfolgt. <i>Nein, wenn</i> Abwertung vorkommt oder angesprochen wird.
RQ5-12: Verstehen durch Auseinandersetzung	Konflikt kann zu tieferem Verständnis führen, wenn er reflektiert wird.	„Einfach auch seine eigenen Überzeugungen mal zu hinterfragen. Und so sich zu überlegen was kann ich eigentlich machen, um das zu unterstützen.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> Konflikt oder Austausch tieferes Verständnis erzeugt. <i>Nein, wenn</i> nur Austausch ohne Lernwirkung beschrieben wird.
RQ5-13: Blockaden durch Angst und Druck	Übermäßige Dringlichkeit erzeugt Lähmung statt Lernen.	„Also ich merke schon, dass ich manchmal Phasen hatte, wo ich dann noch weniger drüber diskutiert habe, weil ich einfach dem Ganzen schon überdrüssig war.“ (Interview 2)	<i>Ja, wenn</i> Angst, Überlastung oder Druck Handlungs- oder Gesprächsblockaden auslösen. <i>Nein, wenn</i> nur Müdigkeit oder Unlust beschrieben wird.
RQ5-14: Hoffnung durch kollektive Handlung	Gemeinsames Tun gibt Halt in konfrontativen Situationen.	„Und das war richtig beeindruckend. Das dann doch irgendwie alles geklappt hat.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn</i> gemeinsames Tun Hoffnung oder Zuversicht erzeugt. <i>Nein, wenn</i> nur gemeinsames Tun ohne emotionale Wirkung beschrieben wird.
RQ5-15: Ausdauer durch Wirkungserleben	Erlebte Wirksamkeit hilft, Herausforderungen durchzuhalten.	„Und ich hatte auch das Gefühl, dass die echt ja auch voll am Start waren und voll viel auch geteilt haben und so. Und das fand ich schon voll cool. Und da hatte ich jetzt am ehesten das Gefühl, dass ich da	<i>Ja, wenn</i> erlebte Wirksamkeit Durchhaltevermögen stärkt. <i>Nein, wenn</i> Ausdauer andere Ursachen hat.

		noch mal einchecken will.“ (Interview 5)	
RQ5-16: Kleine Erfolge genügen	Auch kleine Fortschritte reduzieren Überforderung.	„Ich war total überrascht, dass wir diesmal mehr Cis-Dudes da waren als nicht. Weil meistens hat man so Einen, wenn überhaupt. Meistens sind bei den Awareness Workshops Leute, die eh schon das machen.“ (Interview 5)	<i>Ja, wenn kleine Fortschritte Motivation oder Zufriedenheit auslösen. Nein, wenn Erfolge keine emotionale Wirkung haben.</i>
RQ5-17: Gesellschaftlicher Wandel beginnt individuell	Transformation startet bei Einzelnen und wächst kollektiv.	„Ein bestimmter Zugang, eine bestimmte Lust, sich mit solchen Dingen zu beschäftigen, würde ich sagen: Ja, es ist schon irgendwie nötig.“ (Interview 3)	<i>Ja, wenn individuelles Verhalten oder Denken als Startpunkt gesellschaftlicher Veränderung markiert wird. Nein, wenn individuelles Verhalten beschrieben wird ohne gesellschaftliche Verknüpfung.</i>
RQ5-18: Geteilte Erfahrungen gegen Isolation	Gemeinsam Erlebtes schwächt Rückzugstendenzen.	„Aber das ist auch voll unterstützend, eben auch zu sehen, dass man nicht alleine ist.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn gemeinsame Erlebnisse Isolation oder Rückzug vermindern. Nein, wenn Erfahrungen geteilt werden ohne emotionale Wirkung.</i>
RQ5-19: Überforderung durch kollektive Zuwendung abfangen	Gemeinschaftliche Unterstützung reduziert Belastung.	„Und man muss auch voll absichtlich so auf die eigenen Grenzen achten. Zu sagen So, jetzt kann ich nicht mehr und Ich habe immer das Gefühl, dass es angenommen wird und gut klappt.“ (Interview 1)	<i>Ja, wenn soziale Unterstützung Überforderung reduziert. Nein, wenn nur Überforderung beschrieben wird ohne soziale Abfederung.</i>