

# Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft

Sofia Getzin<sup>a</sup>, Mandy Singer-Brodowski<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaften  
<sup>b</sup> Freie Universität Berlin, Institut Futur

**Abstract:** Die allgemeine Nachhaltigkeitsdebatte hat in den vergangenen Jahren durch den Degrowth-Diskurs eine wesentliche inhaltliche Erweiterung erfahren. Vielversprechende praktische Ansätze zur Umsetzung einer Postwachstumsgesellschaft existieren bereits. Allerdings ist der Diskurs in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bisher kaum angekommen. Es fehlt weitgehend eine theoretische Auseinandersetzung damit, wie eine Bildung im Kontext von Degrowth aussehen kann und wo die Unterschiede zu einer BNE liegen bzw. warum sie sich von einer BNE abgrenzen sollte. Der Artikel nähert sich den Inhalten, Zielen und Prinzipien einer Bildung im Kontext Degrowth an. Zunächst werden theoretische Bezugspunkte für die Diskussion um Degrowth und Postwachstum skizziert, die gleichzeitig als inhaltliche Bezüge einer Bildung im Kontext Degrowth dienen können. Anschließend werden Gründe dargestellt, warum der Degrowth-Diskurs in den theoretischen und empirischen Arbeiten zu BNE bisher kaum eine Rolle spielt. Darauf aufbauend wird eine – in der internationalen BNE-Debatte verwendete – Unterscheidung zwischen einer instrumentellen und kritisch-emanzipatorischen BNE eingeführt. Auf dieser kann in der Suche nach den Zielen einer Bildung im Kontext Degrowth aufgebaut werden. Abschließend wird die Perspektive des transformativen Lernens als mögliche Erweiterung einer kritisch-emanzipatorischen BNE und als konzeptionelle Rahmung für eine Bildung im Kontext Degrowth eingeführt. Durch die damit verknüpften didaktischen Empfehlungen zur Ermöglichung eines transformativen Lernens werden gleichzeitig Prinzipien einer Bildung im Kontext Degrowth abgeleitet.

## 1. Einleitung: Degrowth

Mit der Degrowth-Debatte hat in den letzten Jahren ein Diskurs an Momentum gewonnen, der die bisherige Suche nach den Pfaden in eine nachhaltige Gesellschaft neu belebt hat. Zunehmend setzt sich die Erkenntnis durch, dass für das Erreichen der globalen Nachhaltigkeitsziele<sup>1</sup> und das Befördern von globaler Gerechtigkeit eine Orientierung am wachstumsorientierten Pfad der westlichen Gesellschaften hinderlich ist. Spätestens

seit den 1970ern und den „Limits to Growth“ des Club of Rome entwickelte sich innerhalb einer größer werdenden kritischen Denkschule das Bewusstsein, dass dem wirtschaftlichen Wachstum durch die endlichen natürlichen Ressourcen Grenzen gesetzt sind (Meadows et al. 1972). Mittlerweile zeigen die Klimawissenschaften, dass der Klimawandel dem anthropogenen Eingreifen in die natürliche Umwelt geschuldet ist (IPCC 2014). Die Idee des Anthropozäns (Crutzen 2002) greift diese Erkenntnisse der Klimawissenschaften auf und formuliert, dass Menschen zum bestimmenden Faktor der planetaren Bedingungen geworden sind. Das Konzept der „planetary boundaries“ (Rockström et al. 2009) gibt daran anknüpfend dem anthropogenen Einfluss in seiner Vielschichtigkeit und Tragweite eine eindrückliche Darstellungsweise, die zur hohen Popularität der Perspektive innerhalb von wissenschaftlichen und politischen Debatten beigetragen hat. Ebenfalls zur starken Beachtung beigetragen hat die Rahmung der planetaren Veränderungen durch das Konzept der „großen Beschleunigung“

durch Steffen et al. (2015): Die exponentiellen Wachstumsraten des globalen BIPs und anderer sozioökonomischer Trends stehen danach in einem Zusammenhang mit den ebenfalls rapiden Wachstumsraten von Erdsystemtrends wie beispielsweise dem atmosphärischen CO<sub>2</sub>, der globalen Oberflächentemperatur und der Ozeanversauerung (ebd.). Aufgrund der Bedeutung des Wachstums des globalen BIPs für die Erdsystemtrends, findet das Konzept auch in der Degrowth-Debatte Anklang.

Eine breiter werdende zivilgesellschaftliche Bewegung und wissenschaftliche Community setzt sich vor diesem Hintergrund dafür ein, ökonomisches Wachstum als zentralen Treiber gesellschaftlicher Weiterentwicklung in Frage zu stellen und ökologische und soziale Ziele nicht mehr dem Wachstumsparadigma unterzuordnen. Wird vielerorts unter dem Begriff Nachhaltigkeit eine Gleichrangigkeit der Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales subsumiert (Grunwald und Kopfmüller 2006, S. 51, Michelsen und Adomßent 2014, S. 29), so ist die damit verbundene „schwache“ Nachhaltigkeit aus Degrowth-Perspektive nicht tragbar. Vielmehr wird eine „starke Nachhaltigkeit“ (Ott und Döring 2004) gefordert, in der die ökologischen Systeme die Grundlage für Ökonomie und Gesellschaft bilden. Daher muss sich die wirtschaftliche Sphäre als ein soziales Konstrukt – unter Berücksichtigung der natürlichen Grenzen – den Bedürfnissen der Menschen anpassen, und nicht anders herum, die ökologischen und sozialen Ressourcen dem Wirtschaftswachstum untergeordnet werden (dazu schon Harvey 1996).

Während sich damit in der allgemeinen Nachhaltigkeitsdebatte durchaus schon länger eine Integration von Wachstums-

<sup>1</sup> <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>

kritik finden lässt<sup>2</sup>, ist eine Aufnahme wachstumskritischer Argumente in der Diskussion um Bildung für nachhaltige Entwicklung bisher marginal. Auf die Gründe dafür soll im Folgenden eingegangen werden. Zunächst soll jedoch – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – ein Einblick in verschiedene theoretische Hintergründe der Wachstumskritik, mögliche Fallstricke sowie gelebte Alternativen und konkrete Utopien gegeben werden.

### 1.1. Strömungen der Wachstumskritik

Bereits seit den 1970er Jahren entwickelte sich eine wachstumskritische Bewegung, die auf den Arbeiten des Club of Rome und Vordenkern aus der ökologischen Ökonomie (z.B. Georgescu-Roegen et al. 1979) aufbaute. Schon in dieser frühen Phase der Wachstumskritik wurden nicht nur ökologische Argumente gegen ein Wachstumsparadigma herangeführt, sondern auch kulturell-soziale Argumente. Wachstum wurde kritisiert

als „eine negative Denkungsart, die Praktiken, Grundeinstellungen und Formen des Miteinanders wirksam beeinflusst“ (Muraca 2013, S. 26). Seit dem ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts erfährt der Diskurs unter den Stichworten *Décroissance*, *Descrescita*, *Degrowth* oder *Postwachstum* eine neue Popularität, die durch eine steigende Zahl von AutorInnen befördert wird. Dabei gibt es verschiedene Deutungen und Richtungen der Wachstumskritik. Ein Versuch, die verschiedenen Spielarten zu kategorisieren, wurde kürzlich von Schmelzer (2015) vorgenommen, der die „Denkschulen und ihre Köpfe“ als konservativ, sozialreformerisch, suffizienzorientiert, kapitalismuskritisch und feministisch unterscheidet. Auch eine Erhebung unter den Teilnehmenden der 2014 in Leipzig durchgeführten *Degrowth*-Konferenz hat ergeben, dass die *Degrowth*-Bewegung stark heterogen ist (Eversberg und Schmelzer 2016). Für das qualitativ Neue an der Bewegung steht, dass *Degrowth* „für eine Kapitalismus- und Herrschaftskritik [steht], die die individuelle und kollektive Praxis im Hier und Jetzt zum zentralen Ausgangspunkt umfassender Gesellschaftsveränderungen macht“ (ebd., S. 9).

Zwischen den oben genannten Begriffen *Décroissance*, *Descrescita* sowie *Degrowth* und der deutschen Variation *Postwachstum* kann ein Unterschied ausgemacht werden. Erstere sind in ihrem Ziel vorrangig auf eine Schrumpfung der Wirtschaft ausgerichtet. Die im internationalen Gebrauch am häufigsten verwendete Bezeichnung *Degrowth* wird dabei wie folgt beschrieben: „Sustainable degrowth may be defined as an equitable

down-scaling of production and consumption that increases human well-being and enhances ecological conditions at the local and global level, in the short and long term“ (Schneider et al. 2010, S. 512). Es geht in der Idee von *Degrowth* also nicht um eine, durch Krisen provozierte, ökonomische Rezession oder Depression, die sich unmittelbar in einer Verschlechterung von Arbeitsbedingungen und einer Prekarisierung großer Teile der Bevölkerung auswirken würde, sondern um ein geplantes

2 Siehe beispielsweise im Fokus des Special Issues 2010: „Growth, Recession or Degrowth for Sustainability and Equity?“ im *Journal of Cleaner Production* als wichtiges Journal der Nachhaltigkeitsforschung.

Schrumpfen von Produktion und Konsum in den Ländern des Globalen Nordens, das sich an ökologischen und sozialen Nachhaltigkeitszielen orientiert (ebd.). Im deutschsprachigen Raum wird dagegen stärker der Begriff *Postwachstum* (Seidl und Zahrt 2010) verwendet. Im Konzept einer *Postwachstums*gesellschaft steht zunächst die Umgestaltung gesellschaftlicher Institutionen im Vordergrund, um eine gesellschaftliche Entwicklung innerhalb der ökologischen Grenzen zu ermöglichen

(ebd.). Dabei werde in dieser Denkschule – so Schmelzer – die kulturelle Orientierung am BIP zwar problematisiert – aber es sei nur zweitrangig, ob die Wirtschaft wachse, schrumpfe oder stagniere (Schmelzer 2015).

### 1.2. Eine „grüne“ Wachstumsgesellschaft?

Den Konzepten von grünen Innovationen, grünem Wachstum oder gar einer grünen industriellen Revolution, die ein Festhalten am wachstumsorientierten Status quo mit nur geringen Anpassungen proklamieren und in Konzepten wie einer „green economy“ oder „green growth“<sup>3</sup> münden, liegt eine Hoffnung der Entkopplung von Wachstum und Wirtschaftswachstum zugrunde (Fücks 2015). Die OECD arbeitet in den letzten Jahren an einer „neuen Vision des Wachstums“ und dem Zusammenhang von Wohlstand und Wachstum. Sie kommt zu dem Schluss, das Wachstum in Zukunft „green“ oder „inclusive“ sein sollte (Padoan 2012), jedoch wird am Wachstumsparadigma als solchem weiterhin festgehalten.

Aus der ökologischen Ökonomie heraus verbreitet sich jedoch die zunehmende Erkenntnis, dass die Entkopplung des Wachstums des nationalen Bruttoinlandsproduktes vom gesamten Ressourcenverbrauch nicht möglich ist (Luks 2001; Simms et al. 2010). Zentral dafür sind *Rebound Effekte* (Santarius 2012): Dynamiken, bei denen die durch effizientere Technologien eingesparten Ressourcen dadurch aufgezehrt oder überkompensiert werden, dass die Produktivitätssteigerungen und die damit einhergehenden Kostensenkungen ein Mehr an Nachfrage generieren. *Rebound-Effekte* können sowohl auf der Ebene individueller Haushalte und Konsummuster als auch auf der Ebene von Volkswirtschaften beobachtet werden (Santarius 2015). Daher wird für eine doppelte Entkopplung<sup>4</sup> plädiert, also einerseits eine Entkopplung des aktuellen Wohlstandsniveaus vom Bruttoinlandsprodukt und andererseits eine Reduktion der ökologischen Auswirkungen wirtschaftlicher Aktivitäten. Die zentrale Frage ist hier, wie ein Mehr an Wohlstand entstehen kann, das unabhängig vom Ansteigen des Bruttoinlandsproduktes ist. Diese Frage integriert dann auch normative Perspektiven von Gerechtigkeit.

3 Populär vertreten wurde das grüne Wachstum 2014 in dem, im Vorfeld des Weltklimagipfels in New York veröffentlichten, ExpertInnenbericht „Better Growth Better Climate“. Zugänglich unter: <http://newclimateeconomy.report/2014/>

4 Die Idee der doppelten Entkopplung basiert auf der Annahme, dass nicht nur der aktuelle Naturverbrauch einer Volkswirtschaft langsamer wächst als das BIP (relative Entkopplung) oder der Energie- und Ressourcenverbrauch einer Volkswirtschaft sogar zurückgeht, während das BIP ansteigt (absolute Entkopplung), sondern dass der Naturverbrauch sinkt, während das Wohlstandsniveau einer Gesellschaft (nicht gemessen am BIP) steigt (vgl. Palzkill u.a. 2015).

### 1.3. Gerechtigkeitsfragen

Die Debatten um unterschiedliche Facetten von Gerechtigkeit bilden die Grundlage für weitere, teils interdependente theoretische Bezugspunkte und Unterscheidungsdimensionen der wachstumskritischen Denkschulen. Auf der einen Seite steht die feministische Ökonomie mit VertreterInnen wie Marilyn Waring (1988) und im deutschsprachigen Raum Adelheid Biesecker und Uta von Winterfeld. Ein zentrales Argument der Autorinnen ist, dass wachstumsorientierte Märkte zwar eine Inwertsetzung der profitbringenden Erwerbsarbeit beinhalten, aber gleichzeitig eine Ausgrenzung der unbezahlten Care- und Reproduktionsarbeit vornehmen, die vorwiegend von Frauen geleistet wird (Biesecker und von Winterfeld 2015). Aus der Perspektive der feministischen Ökonomie kann eine nachhaltige Wirtschaft mit einem hohen Anteil an Selbstversorgung daher nur dann erreicht werden, wenn die aktuell „im Schatten“ der Marktökonomie stehenden Bereiche, also sowohl bezahlte als auch unbezahlte Arbeit mitgedacht werden. Dies bedeutet eine Ausrichtung an Vorsorge statt Nachsorge, Kooperation statt Konkurrenz und die Orientierung am Lebensnotwendigen statt rein Monetären (Biesecker et al. 1997). Biesecker fordert mit dem „vorsorgenden Wirtschaften“ eine Ökonomie, die „im Akt des Herstellens und Verbrauchens gleichzeitig das Wiederherstellen und Erneuern der Produktionsvoraussetzungen“ (Biesecker 2013, S. 1) gewährleistet.

Eine weitere Gerechtigkeitsfrage ist diejenige der Klima- und Umweltgerechtigkeit. Die deutsche Bevölkerung hat bereits am 29. April 2016 die Menge an natürlichen Ressourcen verbraucht, die ihr unter Gesichtspunkten der Verteilungsgerechtigkeit der global verfügbaren CO<sub>2</sub>-Ressourcen rein rechnerisch an Biokapazität (gemessen an der Bevölkerungszahl) für das gesamte Jahr 2016 zustehen würde<sup>5</sup>. Global gesehen verlagert sich der „Earth Overshoot Day“ jedes Jahr stetig nach vorne. Die frühindustrialisierten Länder nehmen zudem eine Vorreiterrolle darin ein, besonders früh im Jahr auf Kosten des globalen Südens und zukünftiger Generationen zu leben. Eine eindrucksvolle Übersicht über die ungleiche Verteilung der sozioökonomischen Trends zwischen OECD-, BRICS sowie „anderen“ Ländern, findet sich in den bereits erwähnten exponentiellen Wachstumskurven der „großen Beschleunigung“ (Steffen et al. 2015). Weitere Debatten zur Klimagerechtigkeit drehen sich daher um die ungleiche Verteilung von Nutzen und Lasten der Folgen wirtschaftlichen Wachstums. Immer mehr AutorInnen (z.B. Piketty, Moore und Altvater) setzen die weltweite Ungleichverteilung zwischen Arm und Reich in einen Zusammenhang mit den anthropogenen Umweltzerstörungen des Anthropozäns. Sie machen hauptsächlich Kapitalakkumulationen für die Dynamik der Erdtransformation verantwortlich: Kapital wird seit der Mitte des 20. Jahrhunderts hauptsächlich in den Volkswirtschaften der westlichen Industrienationen akkumuliert und die Zunahme der Ungleichheit ist dabei ein wesentliches Merkmal des Kapitalismus (Piketty 2014). Gleichzeitig werden

die ökologischen Folgen weitgehend ausgelagert in andere Länder<sup>6</sup>.

Nicht zuletzt stellt die Entwicklungskritik einen letzten gerechtigkeits-theoretischen Begründungszusammenhang in der Argumentation für Degrowth dar. Ihre VordenkerInnen, die zu großen Teilen aus dem globalen Süden kommen, beschäftigen sich mit Alternativen zum Entwicklungsbegriff, wie z.B. dem Buen Vivir<sup>7</sup>. Ihre Kritik beläuft sich unter anderem auf die Normativität des Entwicklungsparadigmas, dessen Unterteilung in „entwickelte“ und „unterentwickelte“ Länder durch die Antrittsrede von Harry S. Truman ins Leben gerufen wurde und den Beginn des Zeitalters der Entwicklung ab 1949 markiert (Esteva 2010). Die Hegemonie der Entwicklung ist vor allem in der westlichen kolonialen Logik begründet, nach der für die „unterentwickelten“ Länder des globalen Südens das praktizierte westliche Wohlstandsmodell ein anzustrebender Zielzustand wäre, der einen Eingriff in diese „unterentwickelten“ Teile der Welt vermeintlich legitimiert (Escobar 2015). Es bedarf daher nicht „anderer“ Konzepte von Entwicklung, wie die der „nachhaltigen“ Entwicklung, sondern echte Alternativen (ebd). Dieser Diskurs wird bisweilen in Abgrenzung der „Nachhaltigkeit“ von „nachhaltiger Entwicklung“ geführt. Nach Wolfgang Sachs ist die Verwendung von „nachhaltiger“ Entwicklung (wie auch „gerechter“ Entwicklung) ein ambivalenter und unversöhnlicher Versuch, „Beschädigung und Therapie“ im selben Begriff zu fassen (Sachs 2010). Diese Problematik wird aber nur begrenzt im Bildungsdiskurs allgemein und in der BNE speziell thematisiert (eine Ausnahme bilden hier z.B. Scott und Gough 2010). Das ist insofern problematisch, als dass dadurch herkömmliche Bilder über Entwicklung reproduziert werden. Besonders durch den Bezug zum nicht unproblematischen Entwicklungsdiskurs kann sich Bildung im Kontext Degrowth nicht als Strömung innerhalb einer Bildung für nachhaltigen Entwicklung verorten, sondern sollte sich als echte Alternative etablieren.

Dies begründet sich auch darin, dass gerade die inneren Bilder von Wachstum und Entwicklung zu einer unreflektierten Stabilisierung weiterer Wachstums- und Entwicklungsparadigmen in Form eines kollektiven und zum großen Teil unbewussten „Imaginären“ (Castoriadis 1987) beitragen. Castoriadis

6 Um die Verantwortung für diese Zusammenhänge auch begrifflich nicht „den Menschen“ als Spezies anzulasten, sondern der Dynamik des kapitalistischen Wirtschaftssystems, verwenden Altvater (2015) und Moore (2015) statt des Begriffs Anthropozän folgerichtig die Bezeichnung „Kapitalozän“.

7 Das Konzept Buen Vivir (das gute Leben) verbreitete sich ausgehend von indigenen sozialen Bewegungen in Südamerika und ist heute ein wichtiger Bezugspunkt innerhalb der Degrowth-Debatte. Buen Vivir zeichnet sich unter anderem durch eine Kritik an und Alternativen zu konventionellen Ideen des Entwicklungsbegriffs aus und berücksichtigt dabei indigene Wissensbestände (Gudynas 2015). Es wird definiert als „good life or collective well-being according to culturally-appropriate conceptions“ (Escobar 2015). Buen Vivir basiert also auf der Ethik des „Ausreichenden“ für die ganze Gemeinschaft, nicht nur für das Individuum. Es geht nicht um die Akkumulation von materiellen Gütern, um in der Zukunft „besser“ leben zu können, sondern darum, im Hier und Jetzt „gut“ leben zu können. Die Zufriedenheit der Mitglieder einer Gemeinschaft steht im Mittelpunkt, allerdings nicht zu Lasten anderer Menschen und nicht zulasten der natürlichen Lebensgrundlagen: Durch eine Wirtschaft, die im Einklang mit der Natur steht, wird somit grundsätzlich mit der anthropozentrischen Logik gebrochen (Acosta 2015).

5 „Ab heute leben wir auf Pump!“, twitterte die NGO Germanwatch zum deutschen Erdüberlastungstag, Quelle: <https://twitter.com/germanwatch/status/725956949116743680>

(1987) argumentiert in diesem Kontext, dass Menschen sich ihre soziale Realität innerhalb von imaginären Bedeutungsrahmen konstruieren. Wenn Wachstum und Entwicklung demnach Überzeugungen sind, die maßgebliche Kategorien westlicher Bedeutungsrahmen des Fortschritts und „der Wirtschaft“ prägen, so Latouche (2015), dann basiert der hartnäckige Erhalt des Entwicklungsbegriffs auf der „nicht weniger erstaunlichen Resilienz des Fortschrittbegriffs“ (ebd., S. 118, Übersetzung der Autorinnen). Soll die Wirtschaft verändert werden, müssen auch die daran gebundenen Bedeutungsrahmen verändert werden – es bedarf eines tiefgreifenden Wandels in den psychologischen Strukturen der Menschen in der westlichen Welt, so Castoriadis (2010, nach der Übersetzung ins Englische bei Latouche 2015). Um diese zu verändern, muss das Imaginäre „dekolonisiert“ werden: „The achievement of a degrowth society therefore in part, means to decolonize our imaginary; to really change the world before the change of the world condemns us“ (ebd., S. 117). Vor diesem Hintergrund sind vor allem diejenigen Alternativen zum Wachstums- und Entwicklungsparadigma vielversprechend, die auch deutlich andere Bilder erzeugen und damit die Dekolonisierung des Imaginären unterstützen.

## 2. Alternative Ökonomien und Wohlstandsmodelle

Konzepte wie das weiter oben erwähnte Buen Vivir können nicht zuletzt als Inspiration für die Suche nach neuen Wohlstandsmodellen dienen. Zahlreiche Untersuchungen zeigen, dass das Wachstum des jeweiligen Einkommens ab einem gewissen Wohlstandsniveau nicht zu mehr subjektiver Lebensqualität führt (Easterlin 1974; Binswanger 2006; Jackson 2013). Daran schließt sich die Frage an, ob durch die Steigerung des Bruttoinlandsprodukts tatsächlich ein gesellschaftlicher Wohlstand gemessen werden kann. Einerseits wird im BIP auch das Wachstum solcher Ausgaben erfasst, die im Sinne der Nachhaltigkeit nicht erstrebenswert sind (Kosten für die Behebung von Umweltschäden oder Militärausgaben) und andererseits finden viele gesellschaftliche Leistungen (ehrenamtliches Engagement, Reproduktions- und Sorgearbeit) keine entsprechende Abbildung im BIP. Eine weitere Kritik an dem herkömmlichen Indikator zur Messung des Wohlstandsniveaus eines Landes kommt auch aus der Tatsache, dass sich global eine zunehmende Ungleichverteilung von Einkommen und Vermögen konstatieren lässt (Wilkinson und Pickett 2010).

Aus diesen Erkenntnissen ist die Suche nach alternativen Indikatoren zur Erfassung von Wohlstand hervorgegangen, in denen etwa Aspekte wie sozialer Zusammenhalt, Umweltqualität, zivilgesellschaftliches Engagement oder der Zugang zu Bildung integriert werden. Ein Beispiel dafür ist eine EU-Initiative zur Entwicklung eines Indikatoren-Sets, das ebenfalls klare Kennzahlen wie das BIP bietet, jedoch inklusiver mit ökologischen und sozialen Fragen umgehen soll<sup>8</sup>. Auch wenn die OECD weiterhin am Wachstumsparadigma festhält, entwickelte sie mit dem Better Life Index<sup>9</sup> ein Indikatorenset, um das gesellschaftliche Wohlergehen an mehr Themenfeldern als ausschließlich ökonomischen Bereichen zu orientieren. Auch der

8 [http://ec.europa.eu/environment/beyond\\_gdp/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/environment/beyond_gdp/index_en.html)

9 <http://www.oecdbetterlifeindex.org>

Deutsche Bundestag hat diese Debatte aufgegriffen und für die Jahre von 2010 bis 2013 eine Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der Sozialen Marktwirtschaft“ eingerichtet. Ihr umfassender Auftrag war es, „den Stellenwert von Wachstum in Wirtschaft und Gesellschaft zu ermitteln, einen ganzheitlichen Wohlstands- und Fortschrittssindikator zu entwickeln und die Möglichkeiten und Grenzen der Entkopplung von Wachstum, Ressourcenverbrauch und technischem Fortschritt auszuloten.“ (BpB 2013, S. 845). Ihre Arbeit hat trotz aller politischen Kontroversen für die weitere Debatte eine hohe Sichtbarkeit erzeugt.

Im Folgenden sollen drei konkrete Alternativen zur praktizierten Wachstumsökonomie skizziert werden, die ihre Ursprünge in Praxis und Theorie der Degrowth-Bewegung haben. Im Abschnitt zu Prinzipien und didaktischen Empfehlungen zur Förderung einer Bildung im Kontext Degrowth wird diskutiert, wie diese möglichen Alternativen in Lerngelegenheiten aufgegriffen werden könnten.

Als erste Alternative ist die „**Commons-Bewegung**“ zu nennen, die auf Arbeiten von Ostrom (1990) zur Allmende bzw. der „Tragedy of unmanaged commons“ nach Hardin (1968, 2009) zurückgeht. Innerhalb der Degrowth-Bewegung drückt sich dies in der kooperativen Nutzung von Gemeingütern aus. Die Kritik an der praktizierten „Anti-Allmende“ konzentriert sich auf die „Privatisierung und Kommerzialisierung gemeinsam genutzter Ressourcen; auf die Einhegung der Commons“ (Helfrich und Bollier 2014, S. 16). Öffentliche Räume werden für gewerblichen Nutzen zweckentfremdet, Landgrabbing führt weltweit zu Enteignungen von LandwirtInnen und schränkt Freiheitsrechte ein und hierzulande führen umweltschädliche Subventionen zur institutionell motivierten und finanzierten Übernutzung von Gemeingütern. Diesen und ähnlichen Phänomenen der Wachstumsgesellschaft setzt die Commons-Bewegung laut Helfrich und Bollier eine konkrete Gegenbewegung mit „transformativer Kraft“ entgegen (ebd.). Dabei geht es um peer-to-peer-Projekte zur Rückgewinnung von Gemeingütern, in denen durch Kooperationen konkrete sozial-ökologische Alternativen erfahrbar gemacht werden.

Einen konkreten Vorschlag einer alternativen ökonomischen Ordnung macht auch Paech (2013) mit seinem populären Konzept der **Postwachstumsökonomie**. Paechs Konzept ist konsequent suffizienzorientiert und fordert lokale Orientierungen und Umsetzungen nachhaltiger Handlungen. Neben den ökologischen Konsequenzen westlicher Wachstumsgesellschaften kritisiert er vor allem die negativen psychosozialen Effekte der gesellschaftlichen Steigerungslogik. Als Teil der Lösung sollte gegenüber dem verbreiteten 40-Stunden-Modell die Erwerbsarbeit nur noch mit 20 Stunden im monetären Bereich verankert sein und sich dann auch auf regionale Ökonomie und globale Arbeitsteilung verteilen. Die freigewordenen 20 Stunden sollten in entkommerzialisierte Bereiche fließen und den Prinzipien Suffizienz und Subsistenz folgen (ebd.).

Ein letzte hier vorgestellte Alternative stellt das stark auf Vergesellschaftung ausgerichtete Konzept der **Gemeinwohlökonomie** von Felber dar. Die Prinzipien Vertrauensbildung, Wertschätzung, Kooperation, Solidarität und Teilen liegen dem Konzept zugrunde. Dies sind laut Felber genau jene „humanen Grundwerte, die das menschliche und gemeinschaftliche Leben gelingen lassen“ (Felber 2012, S. 35). Genossenschaftli-



che Unternehmen können eine „Gemeinwohl-Bilanz“ erstellen, um festzustellen, wie stark sie dem Gemeinwohl dienen – eine Anwendung, die schon von zahlreichen Unternehmen genutzt wird<sup>10</sup>.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Degrowth-Debatte seit einigen Jahren sehr differenziert und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung geführt wird. Degrowth meint dabei deutlich mehr als die Frage nach Schrumpfung oder Wachstum des BIPs. Ausgehend von der Einsicht, dass dem Wirtschaftswachstum natürliche Grenzen gesetzt sind (Meadows et al. 1972; Rockström et al. 2009; IPCC 2014) befassen sich zahlreiche AutorInnen damit, wie andere Ökonomien gestaltet sein können (z.B. Seidl und Zahrt 2010; Paech 2013; Felber 2012). Andere AutorInnen analysieren verstärkt Fallstricke der „grünen“ Wachstumsgesellschaft (z.B. Alcott 2005; Santarius 2012) oder setzen sich mit alternativen Wohlstandsmodellen auseinander, die Fragen globaler Ungleichheit integrieren (z.B. Piketty 2014; BpB 2013). Damit wurden erste inhaltlich-theoretische Bezugspunkte einer Bildung im Kontext Degrowth herausgearbeitet.

Zentral für die weitere Entwicklung der Degrowth-Debatte, auch in Bezug auf eine Bildung auf dem Weg zu einer Degrowth-Gesellschaft, scheint die noch stärkere Integration von Gerechtigkeitsfragen zu sein. Die feministische Ökonomie (Biesecker 2013), die Debatte um Klimagerechtigkeit (Moore 2015) oder die Entwicklungskritik (z.B. Esteva 2010; Sachs 2010; Escobar 2015) bringen zentrale soziale Problemlagen eines ungebremsten Wirtschaftswachstums in die Diskussion und stellen damit normative Konflikte zwischen sozialen Gruppen in den Mittelpunkt, die auch Ausgangspunkt für eine Thematisierung von Nachhaltigkeit als Gerechtigkeitskonzept in der Bildung darstellen können.

### 3. Mangelnde Rezeption der Degrowth-Debatte in der BNE

Aus den oben genannten theoretischen Debatten heraus wird die Frage danach, wie eine Degrowth-Gesellschaft gestaltet sein kann, stark diskutiert. Es gibt zwar eine Vielzahl von Initiativen (Paech 2013; Felber 2012; Helfrich und Bollier 2014), die unter dem Dach der wachstumskritischen Debatte Alternativen zur Wachstumslogik konkret ausprobieren und mit kleinen Projekten neue Lebensstile und lokale Wirtschaftskreisläufe unterstützen (Solidarische Landwirtschaft, Regio-Geld, Transition Town-Initiativen, Gemeingüter). Von praktischen AkteurInnen wurden einige Bildungsmaterialien, wie das Methodenheft „Endlich Wachstum“ des Konzeptwerks Neue Ökonomie und Fairbindung entwickelt<sup>11</sup>. Weiterhin gibt es eine zunehmende Anzahl an Veranstaltungen und MultiplikatorInnen-Schulungen. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung über die Frage, welche Rolle Bildung auf dem Weg in eine Degrowth-Gesellschaft spielen kann und wie Bildung im Kontext Degrowth aussieht, findet bisher jedoch nur marginal statt (z.B. bei Prádanos 2015). Auch die Frage, wie sich eine Bildung für nachhaltige Entwicklung von einer Bildung im Kontext von Degrowth unterscheidet, scheint bislang wenig erörtert. Im Folgenden

werden Gründe dafür gesucht, warum die Auseinandersetzung mit Inhalten, Zielen und Prinzipien einer Bildung im Kontext von Degrowth bisher kaum in der Debatte um BNE angekommen ist.

Es ist zu begrüßen, dass BNE immer stärkerer Bestandteil der Bildungspraxis wird. Allein in Deutschland wurden im Rahmen der UN-Dekade BNE knapp 2000 Projekte als Dekade Projekte ausgezeichnet. Die soziale Innovation BNE (Bormann 2013) dringt zunehmend in alle Bildungsbereiche vor und erreicht auch immer mehr Akteure (Rode und Michelsen 2012). Das aktuelle Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer (Michelsen et al. 2015) zum Stand des Nachhaltigkeitsbewusstseins der jüngeren Generation zeigt, dass sich die Zahl der Jugendlichen in Deutschland, die durch schulische Interventionen mit Nachhaltigkeitsthemen in Kontakt kommen, allein seit 2012 nahezu verdoppelt hat.<sup>12</sup> Auch auf internationaler politischer Ebene erfährt BNE eine immer stärkere Bedeutungsaufwertung. Die UN-Dekade BNE hat international entscheidend zu einem Mainstreaming und zu einer größeren Sichtbarkeit von Nachhaltigkeitsthemen in allen Bildungsbereichen geführt (UNESCO 2014). Nicht zuletzt zeigt die Aufnahme von BNE in Ziel 4.7 der Sustainable Development Goals die gestiegene Popularität von BNE. Dort heißt es: „By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development“<sup>13</sup>.

Die Implementierungserfolge von nachhaltiger Entwicklung und im Besonderen der BNE sind auch in ihrer konzeptuellen Vagheit gegründet. Der individuelle und gesellschaftliche „Such-, Lern- und Gestaltungsprozess“ (Stoltenberg und Burandt 2014) nachhaltiger Entwicklung hat in den vergangenen Jahren eine enorme Integrationskraft für unterschiedliche politische Positionen entfaltet. Ein solcher Such-, Lern- und Gestaltungsprozess der nachhaltigen Entwicklung in einer demokratischen Gesellschaft muss natürlich bis zu einem gewissen Grad offenbleiben. Er birgt jedoch gleichzeitig die Gefahr, dass er kritischere Perspektiven (z.B. der starken Nachhaltigkeit) marginalisiert und zu einer De-Politisierung ökologischer und sozialer Debatten beiträgt (z.B. Fatheuer u.a. 2015). Damit wird letztlich nachhaltige Entwicklung problemlos mit Argumentationen in einer neoliberalen Wachstumslogik vereinbar.

Ähnliche Entwicklungen lassen sich in der BNE beobachten. So wird von kritischen Stimmen betont, dass viele der aktuellen öffentlich geförderten Programme und politischen Papiere zur Unterstützung einer BNE in einem hohen Maße auf die gesellschaftlichen Herausforderungen symptomatisch, aber nicht ursächlich reagieren und damit als stabilisierender Faktor im

12 Problematisch an vielen Programmen zur Institutionalisierung von BNE ist, dass sie kaum mehr Einfluss auf Jugendliche haben, wenn sie nur auf der institutionellen und nicht parallel auf der individuellen Ebene ansetzen. Viele Dekade-Projekte, Eco-School-Programme usw. zeigen zwar teilweise eine Wirkung hinsichtlich des Nachhaltigkeitswissens junger Menschen, berühren aber nur sehr eingeschränkt die Haltungen und das Verhalten der Lernenden (Niebert 2016).

13 <http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

10 <https://www.ecogood.org/gemeinwohl-bilanz/erstellung-der-gemeinwohl-bilanz>

11 <http://www.endlich-wachstum.de/>

unhinterfragten Erhalt des jetzigen Wirtschaftsparadigmas wirken. In einer Analogie der Förderung von BNE mit der Förderung einer Green Economy argumentiert etwa Huckle: „...the majority of ESD, much of it sponsored by governments and corporations, is unrealistic, functions as ideology, and contributes to what has been termed the >closing circle of ESD<“ (Huckle 2012, S. 44). Mit diesem geschlossenen Zirkel der BNE beschreiben Selby und Kagawa (2010) (aufbauend auf Commoner 1971 sowie Sauvé und Berryman 2005) die aktuelle Dominanz von überwiegend markt-konformen und weniger globalisierungskritischen Ansätzen in der BNE-Diskussion. Sie problematisieren, dass der Rückbezug der BNE auf das „Brundtland Mantra“ (Selby und Kagawa 2010) eine vermeintliche Passung von Nachhaltigkeit und wirtschaftlichem Wachstum vorgibt, die einer kritischeren Ausrichtung in der BNE entgegensteht. Zudem werden die internationalen Diskurse im Kontext einer BNE weiterhin von einer westlich dominierten Bildungselite bestimmt.

Mit der vermehrten politischen Institutionalisierung von BNE wird der Diskurs zunehmend von weniger radikal-kritischen Ansätzen dominiert (auch Selby 2015). Nach Selby und Kagawa (2010) zählen dazu:

- „eine unkritische und stillschweigende Annahme von Wirtschaftswachstum als einzigem Paradigma,
- ein instrumenteller und utilitaristischer Blick auf Natur und Ökosysteme,
- eine Widerspiegelung der Technologie-orientierten Ansätze des globalen Marktes sowie
- eine starke Fokussierung auf Standardisierung und Messbarkeit“ (Selby und Kagawa 2010, S. 40, Übersetzung durch die Autorinnen).

Nach der Beobachtung von Selby und Kagawa (2011) wird Wachstum etwa in zentralen Studien des Globalen Lernens nicht thematisiert oder problematisiert. Auch für bedeutsame Dokumente im Feld der BNE (beispielsweise die Bonner Erklärung zur Halbzeitkonferenz der UN-Dekade) wird ein Verwischen zentraler Widersprüche zwischen Nachhaltigkeitszielen und dem Paradigma eines ungebremsten Wachstums konstatiert. Im Hinblick auf die UN-Konferenz in Johannesburg 2002 (und unter Rückgriff auf Jickling und Wals 2008) kritisieren Selby und Kagawa, dass beteiligte BNE-AkteurInnen den kritischen Umgang mit der ökonomischen Vorherrschaft im Diskurs um „nachhaltige Entwicklung“ zugunsten der leichteren politischen Umsetzbarkeit von BNE vernachlässigt haben. Durch die Konformität einer BNE-Diskussion, die stärker an neo-liberalen Bildungsstandards, Benchmarking-Systemen und Mess-Methoden orientiert ist, als an kritischen Konzepten zur Hinterfragung von nicht-nachhaltigen Werten, Normen und Ideologien (Selby und Kagawa 2011), konnte sie sich überhaupt erst die heute breite gesellschaftliche Akzeptanz verschaffen. Eine Erklärung für diese Tendenz finden sie in dem typischen Dilemma, mit dem sich PädagogInnen im Feld des Globalen Lernens und der BNE konfrontiert sehen: zwischen Mäßigung ihrer eigenen Kritik, um anschlussfähig (und nicht zuletzt von Regierungen f rder- und unterstützungswürdig) zu bleiben und einem radikalen Kritisieren des aktuellen Status Quo, insbesondere in der Frage des Wachstumszwangs (ebd.).

Eine besonders pointierte Argumentation über diese Widersprüchlichkeit hat Glocal (2013) mit der Studie „Bildung für nachhaltige Ungleichheit“ vorgelegt. Durch eine Analyse von über 100 entwicklungspolitischen Bildungsmaterialien und Grundlagendokumenten wurde analysiert, wie Bildungsmaterialien aus dem Bereich des Globalen Lernens postkoloniale Machtverhältnisse thematisieren oder vernachlässigen. Die AutorInnen kommen zu dem Schluss, dass „hegemoniale eurozentrische Geschichtsschreibung (und insbesondere geschichtliche Auslassungen), sowie hegemoniale Konzepte von Entwicklung, Kultur und das Verständnis von Rassismus reproduziert werden. Die Verstrickung von Kolonialismus, Kapitalismus und Moderne wird nicht thematisiert“ (ebd. S. 4). Dadurch, dass historisch bedingte Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht genügend reflektiert und kritisiert würden, trage die aktuelle entwicklungspolitische Bildungsarbeit eher zu einer Stabilisierung von sozialer Ungleichheit als zu einem Abbau derselben bei (siehe auch Danielzik 2013)<sup>14</sup>.

Auf der einen Seite stehen so die Probleme nicht-nachhaltiger, wachstumsorientierter Gesellschaften, die sich in der Degrowth-Debatte in Gerechtigkeitsfragen, Globalisierungskritik und alternativen ökonomischen Modellen äußern. Daraus ergeben sich Herausforderungen an die Gestaltung einer Degrowth-Gesellschaft, in deren Realisierung als ergebnisoffener Prozess die formale und non-formale Bildung eine maßgebliche Rolle einnehmen sollte. Auf der anderen Seite kann die Realität der BNE den hohen Erwartungen nicht gerecht werden, die theoretisch an BNE gestellt werden. Daher steht die BNE vor der bedeutenden Herausforderung, sich mit ihren Diskursen und Programmen für eine kritische Analyse der Dynamiken und Effekte von wirtschaftlichem Wachstum und der sich stets beschleunigenden Globalisierung zu  ffnen (Selby 2015, S. 27).

Neben den oben genannten Gründen der politischen Konformität sind auch die institutionellen Bedingungen in der konkreten Bildungsarbeit vor Ort alles andere als günstig dafür, denn viele BNE-Projekte sind immer noch „eingezwängt in schulische Strukturen“ (Michelsen et al. 2015, S. 4). Daran wird kritisiert, dass Bemühungen um eine Bildung im Kontext Nachhaltigkeit als inhärenter Widerspruch in Schulen implementiert werden sollen, die im Sinne der dominanten wachstumsorientierten Gesamtpraxis gestaltet sind (Sommer und Welzer 2014). Die Inhalte, die Lernende als offiziellen Lehrplan im Kontext BNE vermittelt bekommen und die Botschaften,

die der heimliche Lehrplan (u.a. Zinnecker 1975) enthält, gehen mitunter radikal auseinander. Ein Beispiel: SchülerInnen könnten ohne Weiteres an einer BNE-Projektwo-

<sup>14</sup> Vor allem die Studie von Glocal hat in der Diskussion über Globales Lernen einige Repliken provoziert, so z.B. Krämer (2013), der den AutorInnen der Studie vorwirft, durch Denkverbote und ideologische Nötigung selbst rassistische Tendenzen an den Tag zu legen. Eine wesentlich differenziertere Replik auf die Kritik am Globalen Lernen und der BNE hat Overwien (2013) vorgelegt. Er rekurriert dabei auf die kritischen Wurzeln in der Tradition des Globalen Lernens, legt methodische Schwachstellen der Glocal Studie dar und argumentiert zuletzt, dass die jeweils aktuellen Bildungsmaterialien, wie z.B. der Orientierungsrahmen zum Globalen Lernen, immer auch das Ergebnis eines gesellschaftspolitischen Konsensprozesses darstellen, der einerseits weiter entwicklungsbedürftig ist, aber andererseits bereits heute erfolgreich wesentliche Perspektiven von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit in das Bildungssystem trägt.

che zum Thema nachhaltiger Konsum teilnehmen, während in der gleichen Woche Fleisch aus konventioneller Produktion auf dem Teller landet.

Diese Widersprüche zwischen gesellschaftlicher Praxis und vermittelten Inhalten führen laut Sommer und Welzer (unter Rückgriff auf Festinger 1957) mindestens zu einer kognitiven Dissonanz, wenn nicht sogar zu einer „gar nicht weiter problematischen Einrichtung in gelebte Widersprüchlichkeit“ (ebd., S. 38). Die genuin nicht-nachhaltige Praxis ist der „Normalbetrieb“, der durch Reflexionsprozesse über nachhaltige Handlungen nicht gestört wird. Das bei Sommer und Welzer beschriebene Phänomen wurde bereits von Jickling und Wals (2008) sowie von Selby und Kagawa (2011) kritisiert. BNE kann bisher durch ihre Anschlussfähigkeit und politische Salonfähigkeit überwiegend friedlich mit den fortgesetzten, nicht-nachhaltigen Produktions- und Konsumtionsmustern koexistieren (Sommer und Welzer 2014).

#### 4. Bildung im Kontext Degrowth als Weiterentwicklung einer kritisch-emanzipatorischen BNE

Dass die bisherigen Praktiken und Bemühungen zur Umsetzung einer BNE weitestgehend nicht wachstumskritisch waren, bedeutet jedoch nicht, dass BNE nicht das Potenzial hätte, zu einer Bildung im Kontext Degrowth beizutragen. In der weiteren Annäherung an das, was eine Bildung für Degrowth konzeptionell umfassen kann, wird daher auf der bildungstheoretisch fundierten Unterscheidung zwischen einer eher instrumentell ausgerichteten und einer stärker emanzipatorisch orientierten BNE aufgebaut (Vare und Scott 2007; Sterling 2010; Wals et al. 2008; Wals 2011). Im Mittelpunkt dieser bildungstheoretischen Perspektive steht die Frage nach der Art und Weise, wie Bildung und nachhaltige Entwicklung zueinander in Beziehung stehen.

##### 4.1. Bildung FÜR nachhaltige Entwicklung; „ESD 1“

In den meisten internationalen politischen Dokumenten und auch vielen Bildungsmaterialien wird dieses Verhältnis als Bildung FÜR nachhaltige Entwicklung beschrieben. BNE soll in diesem Sinne dazu dienen, bei Individuen nachhaltigere Einstellungen und Verhaltensweisen zu fördern. Von Vare und Scott (2007) wird die Bildung FÜR nachhaltige Entwicklung als instrumentelle Education for Sustainable Development 1 (ESD 1) beschrieben. Für die politische und gesellschaftliche Kommunikation ist dieses Verständnis einer BNE nützlich, da es relativ klar ist und verspricht, schnell ökologische und soziale Verbesserungen durch die Förderung von Bildungsangeboten zu erzielen (ebd.).

Diese Form der BNE wird auch im Verständnis des Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats Globale Umweltveränderungen „Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation“ (WBGU 2011) wiedergegeben. Die politischen Ziele des WBGU, wie eine vollständige Dekarbonisierung und das Abrücken vom fossilen Sozio-metabolismus mit weitreichenden gesellschaftlichen Konsequenzen sind zweifellos wünschenswert. Das Bildungsverständnis des WBGU basiert dabei zwar auf der Idee einer partizipativen Wissensgesellschaft (WBGU 2011), ist jedoch in den Grundzügen instrumentell (Singer-Brodowski 2016a). Bildung vermittelt vorrangig das ExpertInnenwissen zur sozial-ökologischen

Transformation, um die angestrebten Veränderungen auch in Form von gesellschaftlicher Teilhabe herbeizuführen. Eine transformative Bildung nach dem WBGU ist eine Bildung, „die ein Verständnis für Handlungsoptionen und Lösungsansätze ermöglicht. Dazu gehört zum Beispiel Wissen zu klimaverträglichem Mobilitätsverhalten, Wissen zu nachhaltiger Ernährung oder Wissen zu generationenübergreifender Verantwortung. Entsprechende Bildungsinhalte betreffen z. B. „Innovationen, von denen eine transformative Wirkung zu erwarten oder bereits eingetreten ist“ (WBGU 2011, Hervorhebung durch die Autorinnen). Nach Vare und Scott (2007) ist dies ein eindrückliches Beispiel von ESD 1, da ExpertInnenwissen an Laien und die „breite Öffentlichkeit“ weitergegeben wird, deren Aufgabe es wiederum ist, die nachhaltige „Entwicklung“ zu tragen. Bildung wird hier als Vehikel zur gesellschaftlichen Veränderung instrumentalisiert.

Eine so verstandene BNE wirft zentrale Probleme auf: Welches Wissen und welche Bewertungsmaßstäbe werden angesetzt, um zu entscheiden, was nachhaltige Verhaltensweisen sind? Woher stammen die in Lehr-/Lernsettings formulierten Wissensgrundlagen? Scott und Oulton (1998) diskutieren aufbauend auf Payne (1996) zusätzliche Problemlagen eines solch instrumentell aufgeladenen Bildungsverständnisses:

- In der konkreten Situation des Lernsettings reproduziert es ein Gefühl der Trennung von Subjekt und Umwelt.
- Es verharmlost die Verantwortung von Menschen für globale Umweltschäden und soziale Ungerechtigkeit.
- Es unterstützt implizit die Entwicklung einer kulturellen Hegemonie über das „richtige“ Handeln, das sich aus dem erlernten Umwelt- oder Nachhaltigkeitswissen ergibt (Payne 1996, nach Scott und Oulton 1998)<sup>15</sup>.

Eine ähnliche Argumentation findet sich auch im Beutelsbacher Konsens der politischen Bildung (Wehling 1977). Nach ihm dürfen Bildungsmaßnahmen nicht auf (politische) Einstellungs- und Verhaltensänderungen abzielen, da sonst die Pluralität verschiedener politischer Richtungen in demokratischen Gesellschaften unterlaufen wird und die Lernenden in ihren Meinungen überwältigt werden.

##### 4.2. Bildung ALS nachhaltige Entwicklung; „ESD 2“

Eine zweite Form der Beziehung zwischen Bildung und nachhaltiger Entwicklung wurde daher von Scott und Vare (2007) als emanzipatorische Bildung ALS nachhaltige Entwicklung (ESD 2) beschrieben<sup>16</sup>. Sie stellt die kritische Diskussion über Werte, Leitbilder und Normen in den Mittelpunkt. Das

<sup>15</sup> Auf die Problemlage der Instrumentalisierung der Lernenden, durch eine Interiorisierung der dem Nachhaltigkeitsdiskurs verbundenen Normen und Werte, hat bereits schon Jickling (1992) in seinem Artikel „Why I Don't Want My Children To Be Educated for Sustainable Development“ hingewiesen. Nach Jickling und Spork (1998) ist eine solche BNE zielorientiert, deterministisch und modernistisch.

<sup>16</sup> Auch von Wals u.a. (2008) wurde auf der Basis einer Analyse von vier Fallstudien aus eher informellen Lernsettings für BNE diese Unterscheidung in eine instrumentelle und eine emanzipatorische BNE vorgeschlagen. So zielt eine Kampagne eher auf Verhaltensänderungen einer großen Anzahl von Menschen, während Mitarbeit in einer Bürgerinitiative stärker emanzipatorische Lernprozesse bei den Engagierten ermöglicht.



Ziel eines nachhaltigeren Verhaltens (und etwa dem damit verbundenen geringeren ökologischen Fußabdruck als ein Ergebnis von Bildungsveranstaltungen) wird in einer ESD 2 dem Ziel der Entwicklung einer kritischen Reflexionsfähigkeit und autonomen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Lernenden untergeordnet (auch Sterling 2010) „In this view, environmental and sustainability issues provide an important context through which learning takes place, but ultimately, whether or not the learner engages in more sustainable behaviours or environmental protection is of important but of secondary value and is a judgement that needs to be made by the critically reflective learner“ (ebd., S. 514).

In dieser kritisch-emanzipatorischen Form der BNE wird nachhaltige Entwicklung selbst als kollektiver Lernprozess in einer Gesellschaft beschrieben. Danach stellt diese Perspektive folgendes dar:

- „a process of making the emergent future ecologically sound and humanly habitable as it emerges, through the continuous responsive learning which is the human species' most characteristic endowment
- a social learning process of improving the human condition
- a process which can be continued indefinitely without undermining itself“ (Vare und Scott 2007, S. 194, unter Rückgriff auf Foster 2002).

Im Mittelpunkt einer solchen ESD 2 steht die kritische Diskussion verschiedener und konfligierender Werte, die Analyse von Zielkonflikten im Nachhaltigkeitskontext und die Schärfung der Kritik- und Urteilsfähigkeit der Lernenden. Ihr Ziel ist es, dass Lernende befähigt werden sich in politische und öffentliche Diskurse einzubringen (Scott und Gough 2010) und die Pluralität verschiedener Meinungen als entscheidende Säule von Demokratien zu betrachten.

Doch auch diese Position ist in Frage gestellt worden. So ist es unwahrscheinlich, dass eine objektive oder neutrale Anerkennung und Darstellung politischer Werte und Normen in pädagogischen Settings überhaupt möglich ist (Fien 1997). Die Forderung nach einer Wertneutralität kann sogar implizit zu einer Verfestigung dominanter sozialer Werte und Strukturen führen (ebd.).

Weiterhin kann argumentiert werden, dass Lernende nicht nur durch das Nachhaltigkeitsleitbild, sondern permanent durch vielfältige nicht-emanzipatorische Perspektiven und Normen, wie zum Beispiel neo-liberale Ökonomisierungstendenzen instrumentalisiert werden – auch im Kontext einer BNE: „Diese Instrumentalisierung von BNE reiht sich ein in die mächtige Tendenz der gegenwärtig herrschenden internationalen Bildungsreform (PISA und Bologna) unter den Direktiven der OECD. Diese fragt: >Welche Kompetenzen benötigen wir für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft<, damit sich die Individuen >an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen< lernen (OECD 2005, S. 6)“ (Euler 2014)<sup>17</sup>. Besonders in der Kompetenzdebatte wird deutlich, dass

17 Die Zuordnung einiger BNE-Kompetenzmodelle, wie das der Gestaltungskompetenz (de Haan 2008, S. 32), zu den Grundlagen-Arbeiten der OECD (vor allem das DeSeCo-Projekt, Rychen und Salganik 2001) spiegelt erneut das Dilemma wider: Sie hat dazu

die Konzeptualisierung verschiedener Teilkompetenzen immer auch normative Werturteile einschließt und zur Normierung gesellschaftlicher Diskurse und individueller Bildungsprozesse beiträgt (besonders pointiert und umfassend stellt dies Gelhard (2012) dar).

#### 4.3. Das Potenzial der ESD 2 für eine Bildung im Kontext Degrowth

Während in dem ersten Teil des Artikels die inhaltlichen Diskussionsstränge und Perspektiven einer Bildung im Kontext Degrowth skizziert wurden (Strömungen der Wachstumskritik, die Auseinandersetzung mit grünem Wachstum, Gerechtigkeitsfragen und alternative Ökonomien und Wohlstandsmodelle), die als konzeptionell-theoretische Fundamente und inhaltliche Bezugspunkte einer Bildung im Kontext Degrowth dienen können, wurde mit der Unterscheidung von ESD 1 und ESD 2 die Erörterung von Zielen einer Bildung im Kontext von Degrowth vorbereitet. Denn will eine ESD 2 ihr wirkliches emanzipatorisches Potential entfalten, tut sie gut daran, auch im Kontext Degrowth nicht nur Wertkonflikte zu benennen und zu diskutieren, sondern kritisch zu beleuchten, welche Werte womöglich gar nicht erst in der dominanten öffentlichen Diskussion thematisiert werden (z.B. der Eigenwert der Natur, der Wert von Care-Arbeit). Daher sollte sich eine Bildung im Kontext Degrowth an den Bildungszielen einer ESD 2 orientieren und vor allem die kritisch-reflexive Emanzipation gegenüber vorherrschenden Diskursen ermöglichen. Eine Bildung im Kontext Degrowth kann durchaus herrschafts- und machtkritisch grundlegendere Fragen über die Funktionsweise öffentlicher und politischer Diskurse stellen: Wer prägt diese Diskurse? Welche Ziele haben die Akteure darin? Wer profitiert von ihnen? Welche Funktion kommt einer proklamierten Wertneutralität darin zu? Und nicht zuletzt: Was ist die Rolle von Bildungseinrichtungen und bildungspolitischen Bemühungen in diesen Diskursen?

Weiterhin sollte sie sich gewissermaßen selbst in Frage stellen, denn eine Bildung für nachhaltige Entwicklung beinhaltet – auch wenn sie auf einem kritisch-emanzipatorischen Verständnis beruht – immer noch einen normativ aufgeladenen Entwicklungsbegriff und die oben dargestellte begriffsinhärente Ambivalenz der „nachhaltigen Entwicklung“ (Sachs 2010). Diese entwicklungskritische Debatte scheint in der BNE bisher jedoch selten eine Rolle zu spielen<sup>18</sup>. Das kulturell breit verankerte Entwicklungsparadigma wird gerade in den westlichen Demokratien noch zu wenig in Frage gestellt. Das ist insofern problematisch, als dass diese Länder ihr heutiges Wohlstandsniveau durch eine lange Geschichte der kolonialen Ausbeutung heute „weniger entwickelter“ Länder erreicht haben. Eine kritische Reflexion dieser historischen Aufladung des Entwick-

beigetragen, BNE in die Breite zu tragen und politisch anschlussfähig zu machen, läuft jedoch Gefahr, durch den Rückgriff auf die OECD die Werte einer westlich dominierten Bildungselite zu reproduzieren und die Idee universeller und global gültiger Kompetenzen zu stützen (kritisch dazu etwa Lange 2009).

18 Die Begriffsdifferenzierung zwischen beispielsweise Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bildung für Nachhaltigkeit und nachhaltige Bildung beziehen sich zumeist auf den Grad der Instrumentalisierung und die Frage, ob „für“ „über“ oder doch „nachhaltig“ gebildet wird (Thomas 2009; Sterling 2004).



lungsbegriffs in den Ländern des globalen Nordens sollte daher wesentlicher Bestandteil einer ES(D) 2 und vor allem einer Bildung im Kontext Degrowth sein.

Mit diesem Anspruch lässt sich eine kritisch-emanzipatorische BNE (gemäß ESD 2) dann auch konsequent in der Kritischen Theorie verankern. „LFS (Learning for Sustainability) should develop pupils' understanding of dominant and alternative forms of political economy and their potential to deliver equality, democracy, and sustainability. It should explore the relationship between people's ideas and values and their material position in society and employ ideology critique (Grundy 1987) to reveal the role of ideas in legitimating unsustainable forms of development“ (Huckle 2012, S. 43). Kearins und Springett (2003) schlagen im Kontext der Managementbildung und BNE drei Prinzipien vor, die auf der Kritischen Theorie basieren und die auch für eine Bildung im Kontext Degrowth anknüpfungsfähig sind: Reflexivität, Kritik und soziales Engagement. Jedoch darf das Engagement keinesfalls ebenfalls instrumentell eingesetzt werden, sondern die Bildungsinstitution selbst kann zu einem Ermöglichungsraum der Reflexion und der Kritik gemacht werden. Wenn Lernende beginnen, vermeintlich gesicherte Wissensbestände von Autoritäten und ExpertInnen, die organisationale Kultur der Bildungseinrichtung und den größeren gesellschaftlichen Kontext in Frage zu stellen, und daran anknüpfend selbst-initiiert sozial oder politisch tätig werden, dann kommt das kritisch-emanzipatorische Potenzial einer ESD 2 wirklich zum Tragen.

Das Ziel einer Bildung im Kontext Degrowth in einem kritisch-emanzipatorischen Verständnis wäre demnach nicht, die Lernenden zu überzeugen, eine wachstums- und entwicklungs-kritische Perspektive einzunehmen und entsprechend zu handeln, sondern sie darin zu unterstützen, kritisch die vorherrschenden Grundannahmen zu hinterfragen, die in einer wachstumsgeprägten Sozialisation Teil ihrer Identität geworden sind. Bildung im Kontext Degrowth muss sich in jedem Fall den Fallstricken eines instrumentellen Bildungsverständnisses im Sinne einer neuen „Bildung für...“ abgrenzen. Damit sollte es am Ende eines Bildungsangebotes für die Lernenden möglich sein – rational und gut begründet – sogar für grünes Wachstum oder die Weiterführung von westlich geprägten Entwicklungsdiskursen argumentieren zu können.

Mit der bildungstheoretisch fundierten Unterscheidung einer stärker instrumentellen ESD 1 und einer stärker kritisch-emanzipatorisch ausgerichteten ESD 2 wurde eine Grundlage für die Diskussion um Ziele einer Bildung im Kontext Degrowth geschaffen. Die Frage bleibt offen, welche lerntheoretischen Perspektiven und Prinzipien bezüglich des Prozesses zum Erreichen dieses Zielzustands fruchtbar gemacht werden können und wie diese Form der Bildung didaktisch ermöglicht werden kann. Darauf soll im Folgenden eingegangen werden.

## 5. Transformatives Lernen

Die Perspektive des transformativen Lernens kann auf einer kritisch-emanzipatorischen BNE aufbauen und gleichzeitig konzeptionelle Grundlagen für eine lerntheoretische Untersetzung einer Bildung im Kontext Degrowth bieten. Sie hat ihren Ursprung in der Erwachsenenbildung und baut zunächst auf sozial-konstruktivistischen Lerntheorien auf (z.B. Lave und Wenger 1991), die jegliches Lernen als eingebettet und situ-

iert in sozialen Gemeinschaften begreifen. Im Zentrum der Ansätze transformativen Lernens „steht die Frage, auf welche Weise Lernprozesse (ohne diese zunächst mit bestimmten Inhalten zu verknüpfen) bei Erwachsenen zur Transformation ihrer bisherigen Einstellungen, (Vor-)urteile und Meinungen und damit zu autonomem und kritischem Denken und Urteilsfähigkeit führen“ (Zeuner 2012, S. 93). Zentral ist dabei nicht die Akkumulation von Wissen über einen Sachverhalt oder die Erinnerung und Wiedergabe bestimmter Inhalte, sondern eine gesteigerte Reflexionsfähigkeit als Bedingung und Ausgang (1) für das überlegte Handeln eines Individuums, (2) für eine veränderte Interpretation von Kontexten und Situationen sowie (3) für eine Implementierung des Gelernten im Interpretations- und Handlungsrepertoire des Individuums (Mezirow 1997). Das gelingt durch eine Veränderung von Bedeutungsperspektiven – ein Konzept, das Mezirow differenziert beschrieben hat. „Eine Bedeutungsperspektive ist ein Bündel gewohnheitsmäßiger Erwartungen, das einen zur Orientierung dienenden Bezugsrahmen darstellt, den wir zur Projektion unserer Symbolmodelle verwenden und der als (gewöhnlich stillschweigendes) System von Überzeugungen zur Interpretation und Bewertung der Bedeutung von Erfahrung dient“ (ebd., S. 35). Da die Bedeutungsperspektiven eine Identitätsstiftende Rolle haben, versuchen Menschen sie nach Möglichkeit aufrecht zu erhalten und erschweren damit unbewusst Lernprozesse, die die Identität tendenziell

Neben Mezirow können verschiedene Strömungen des transformativen Lernens unterschieden werden, etwa aus dem südamerikanischen (Freire 1971) oder dem kanadischen Raum (O' Sullivan 2002). Im deutschsprachigen Raum hat Koller (2012) eine umfassende Theorie transformatorischer Bildungsprozesse vorgelegt. Die Differenzen zwischen den verschiedenen Strömungen sollen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, denn sie beziehen sich hauptsächlich auf eine jeweils stärkere Fokussierung der individuellen oder der kollektiven Umsetzung transformativen Lernens (Dirkx 1998). Tatsächlich stimmen alle Strömungen darin überein, dass die individuellen Wahrnehmungsmuster und subjektiven Bedeutungsgebungen von Menschen hinsichtlich der Konstruktion ihrer Wirklichkeit während eines (mehr oder weniger in der Gruppe geteilten) transformativen Lernprozesses reflektiert und verändert werden. Die Grundlage für eine Veränderung dieser individuellen Wahrnehmungsmuster und Bedeutungsgebungen bildet ihre Irritation im Sinne einer „Destabilisierung der Beharrungskräfte“ (Koller 2012, S. 71), denn erst das ermöglicht es, andere Bedeutungsperspektiven und damit eine veränderte Wirklichkeitskonstruktion durch die Lernenden aufzubauen.

Ähnlichkeit haben die Strömungen des transformativen Lernens weiterhin in der Phasenhaftigkeit dieses Prozesses:

1. Bedeutungsperspektiven oder Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses (Koller 2012) prägen die subjektive Wahrnehmung und damit die individuelle Interpretation der Welt erheblich,
2. eine Krise oder Irritation bildet den Ausgangspunkt des Infragestellens bisheriger Bedeutungsperspektiven,
3. die Reflexion und der kritische Austausch über die Krisen in einer kleinen Gruppe schaffen mittels Sprache als emanzipatorischem Moment die Möglichkeit zur Transformation der Bedeutungsperspektiven,

4. neue Bedeutungsperspektiven werden als Grundlage eines veränderten Handelns erprobt und gefestigt und
5. die neuen Bedeutungsperspektiven werden in das eigene Leben und das soziale Umfeld integriert und tragen zu einem stärkeren Engagement in sozialen Veränderungsprozessen bei (Singer-Brodowski 2016b, S. 99).

Das Ergebnis transformativer Lernprozesse ist daher eine gesteigerte Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die eigenen Bedeutungsperspektiven und eine Bewusstheit über soziale Ungerechtigkeit, die wiederum befähigt, zu einem sozialen Wandel beizutragen.

Bei Mezirow ist dabei noch eine stark individualistisch begründete Entstehung von Bedeutungsperspektiven zu finden, die ihren Ursprung vor allem in biographischen Erfahrungen hat und auf die Transformation dieser individuellen Bedeutungsperspektiven und gedanklichen Frames zielt (Illeris 2014). Zwar reflektiert Mezirow auch die Auswirkungen von politischen Systemen auf die Entstehung von Bedeutungsperspektiven, nimmt dabei aber nur abstrakte, politische Systeme, wie Kommunismus, Kapitalismus und Faschismus in den Blick (Zeuner 2012). Diejenigen Ideologien, die auch in Demokratien sehr subtil und unsichtbar die individuellen Wahrnehmungen und kollektiven Aushandlungsprozesse determinieren, bleiben bei Mezirow weitgehend unberücksichtigt (Brookfield 2000).

Daher erweitert der aus der Kritischen Theorie kommende Brookfield den Reflexionsbegriff Mezirows. Er nimmt bewusst diejenigen kulturellen Bedingungen und gesellschaftlichen Diskurse in den Blick, unter denen Wissen entsteht. Sein zentrales Argument ist, dass es besonders diese impliziten Deutungs- und Machtstrukturen sind, die für das einzelne Individuum prägend sind (Brookfield 2012), denn Lernende werden in diesen hegemonialen Strukturen sozialisiert und haben diese deswegen tief in sich verankert. Brookfield beschreibt Ideologien damit als geteilte Wissensbasis in Gesellschaften oder Gruppierungen, die wegen ihres Orientierungs- und Überzeugungsgehaltes besonders stabil und kaum zu erschüttern sind (Brookfield 2000). Transformative Lernprozesse bieten ein besonderes Potenzial, diese Ideologien zu reflektieren. „Critical reflection as ideology critique focuses on helping people come to an awareness of how capitalism shapes belief systems and assumptions (ideologies) that justify and maintain economic and political inequity“ (ebd., S. 128). Transformatives Lernen kann dabei unterstützen, die kollektiven Ideologien – oder nach Welzer (2011) die mentalen Infrastrukturen – zu hinterfragen, die Lernende nicht nur durch ihre individuelle Biographie, sondern auch durch ihr Eingebunden-Sein in gesellschaftliche und politische Diskurse (die wiederum historisch bedingt sind) entwickelt haben.

An den kollektiv verankerten Wahrnehmungsmustern setzt auch der Ansatz von Paulo Freire (1971) an. Freire ist als brasilianischer Volkspädagoge für seine umfassenden Alphabetisierungsprogramme von brasilianischen ArbeiterInnen bekannt geworden. Seinen Ausgangspunkt nimmt er bei der Enthumanisierung von Menschen durch ihre grundsätzliche Unterteilung in Unterdrücker (politische und militärische Eliten, LandbesitzerInnen etc.) und Unterdrückte (ArbeiterInnen, LandarbeiterInnen etc.). Diese Dualität und die damit einhergehenden Entfremdungstendenzen aufzubrechen, ist das Ziel von Freires Ansatz.

In seinem Hauptwerk „Pädagogik der Unterdrückten“ skizziert er die Notwendigkeit einer Bildungsarbeit, die den Bewusstwerdungsprozess (conscientização) über die kollektiven Unterdrückungsmechanismen einerseits und die Emanzipation der Lernenden von diesen Unterdrückungsmechanismen durch aktive politische Arbeit andererseits in den Mittelpunkt stellt. „Die Pädagogik der Unterdrückten, sofern sie eine humanistische und befreiende Pädagogik ist, hat klar zwei Stufen. Auf der ersten Stufe enthüllen die Unterdrückten die Welt der Unterdrückung und widmen sich ihrer Veränderung durch die Praxis. Auf der zweiten Stufe, auf der die Wirklichkeit der Unterdrückung bereits verwandelt wurde, hört diese Pädagogik auf, den Unterdrückten zu gehören, und wird zu einer Pädagogik aller Menschen im Prozess der Befreiung.“ (ebd., S. 41). Im Wechselspiel zwischen Reflexion und Aktion in einer problemformulierenden Bildungsarbeit sollen Lernende dazu befähigt werden, die Konstruktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Unterdrückungsmechanismen zu erkennen und zu verändern (ebd.).

Zentral für eine problemformulierende Bildungsarbeit ist ein dialogisch-fragendes Vorgehen zwischen Lehrenden und Lernenden, das mit der klassischen Vermittlung von Inhalten durch Lehrende als ExpertInnen bricht. „Befreiende Erziehungsarbeit besteht in Aktionen der Erkenntnis, nicht in der Übermittlung von Informationen (...). Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren“ (ebd., S. 64f.). Dieses dialogische Vorgehen ermöglicht erst ein transformatives Lernen im Sinne einer Emanzipation sowohl auf individueller als auch kollektiver Ebene (auch Dirkx 1998).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die AutorInnen des transformativen Lernens davon ausgehen, dass individuelle Bedeutungsperspektiven einerseits durch biographische Erfahrungen (Mezirow 1997) und andererseits durch kollektive, gesellschaftlich verankerte Ideologien (Brookfield 2000) oder mentale Infrastrukturen (Welzer 2011) geprägt werden. Um transformative Lernprozesse anzustoßen, braucht es daher Irritationen und eine Destabilisierung der Beharrungskräfte (Koller 2012). Diese kleinen Krisen können zum Beispiel durch die Wahrnehmung sozialer Ungleichheit oder die Reflexion des Leides nicht-menschlicher Wesen provoziert werden. Anschließend werden im Rahmen kollektiver Reflexionsprozesse die individuellen Bedeutungsperspektiven thematisiert und einer Veränderung zugänglich gemacht. Durch konkrete (politische) Aktionen können neue Bedeutungsperspektiven aufgebaut und im Rahmen emanzipatorischer Projekte (Freire 1971) erprobt werden. Dies kann nicht nur zu einer Dekolonisierung des Imaginären (Latouche 2015) führen, sondern letztlich auch eine Emanzipation des Individuums oder der Gesellschaft aus dem dominierenden Wachstumszwang, der sich auch in der Bildung niederschlägt, ermöglichen. Die Diskussion um idealtypische Prozesse des transformativen Lernens bietet daher auch Anknüpfungspunkte für Prinzipien einer Bildung im Kontext von Degrowth. Diese beziehen sich auf die didaktischen Elemente zur Unterstützung und Ermöglichung von transformativen Lernprozessen im Kontext von Degrowth und sollen nachfolgend diskutiert werden.

## 6. Didaktische Ermöglichung transformativen Lernens im Kontext Degrowth

Eine kritisch-emanzipatorische BNE wurde hier aus der Unterscheidung zwischen ESD 1 und ESD 2 abgeleitet, um die Ziele einer Bildung im Kontext Degrowth zu umreißen. Die Perspektive des transformativen Lernens als mögliche Erweiterung einer kritisch-emanzipatorischen BNE wurde als konzeptionelle Rahmung für den lerntheoretisch fundierten Prozess einer Bildung im Kontext von Degrowth vorgestellt. Dies kann die Annäherung an Prinzipien und didaktische Elemente befruchten, die ein transformatives Lernen ermöglichen und unterstützen können. Denn solch ein Lernen im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Degrowth-Bildung kann nur ermöglicht, jedoch nicht vermittelt werden. Daher kann eine Bildung im Kontext von Degrowth von den Prinzipien profitieren, die im Kontext der Ermöglichungsdidaktik entwickelt wurden (Arnold und Schüssler 2003). Lehrende können Impulse setzen, eine Transformation von Bedeutungsperspektiven bei Lernenden also ermöglichen – jedoch nicht im Sinne eines instrumentellen Bildungsverständnisses beeinflussen.

In Anlehnung an Mezirow (1997), Brookfield (2000) und Freire (1971) ist das Ziel transformativer Lernprozesse eine gesteigerte Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die eigenen Bedeutungsperspektiven. Eine Didaktik, die solch komplexe Prozesse ermöglichen will, kann an einem **problembasierten Lernen** ansetzen (projektorientiertes oder forschendes Lernen), denn die Bearbeitung komplexer Probleme durch Gruppen von Lernenden bietet einerseits einen konkreten Erfahrungsraum, der für Reflexionsmomente genutzt werden kann, und andererseits trägt sie zu einer Stärkung der Handlungsfähigkeit von Lernenden bei<sup>19</sup>. In Bezug zu Degrowth hieße dies, dass kooperative Modelle der Gesellschaftsorganisation, wie sie beispielsweise in der Commons-Bewegung oder der Gemeinwohlökonomie bereits heute als konkrete Alternativen gelebt werden, durch problemorientierte Lerngelegenheiten erfahrbar gemacht werden und kritisch reflektiert oder wissenschaftlich untersucht werden können. Diese Projekte sollten jedoch nicht nur auf inhaltliche Themenstellungen der Degrowth-Debatte eingehen, sondern diese Themen explizit in historische, wissenschaftliche und politische Debatten einbetten. Es bedarf eines Wechselspiels zwischen Aktion und Reflexion im Rahmen einer problemformulierenden Bildung (Freire 1971), bei der Probleme von den Lernenden auch selbst ausgesucht werden können. "One of the most powerful tools for fostering transformative learning is providing students with learning experiences that are direct, personally engaging and stimulate reflection upon experience" (Taylor 2007, S. 182). Wenn es im Rahmen transformativer Lernprozesse gelingt, die Bewusstheit über soziale Ungerechtigkeit zu fördern und gleichzeitig eine grundsätzliche Befähigung für politische und gesellschaftliche Aushandlungs- und Gestaltungsprozesse im Sinne einer ESD 2 zu entwickeln, können Lernende von sich aus die Motivation

19 Problembasiertes Lernen als didaktische Ermöglichung transformativen Lernens wurde bereits von Thomas vorgeschlagen, um weitreichende Wandlungsprozesse anzuregen (Thomas 2009). PBL soll Lernenden Gelegenheiten schaffen zu lernen kritisch zu denken, spezifisch „wie zu denken“ und weniger „was zu denken“ (ebd.) – ganz im Sinne der kritisch-emanzipatorischen ESD 2 und dem transformativen Lernen.

entwickeln zu einem sozialen Wandel beizutragen, ohne dass Lernprozesse dazu instrumentalisiert werden müssen (Thomas 2009). Der Glaube an eine gestaltbare Zukunft und daran, durch die eigene Selbstwirksamkeit Teil dieses Gestaltungsprozesses sein zu können, ist hier ein wichtiges Prinzip einer Bildung im Kontext Degrowth.

Allein situierte und aktionsbezogene Lernsettings ermöglichen jedoch noch nicht umfassend genug die Reflexion der eigenen Bedeutungsperspektiven in Bezug auf Konzepte wie Wachstum, Entwicklung oder gutes Leben. Illeris (2014) betont den Zusammenhang von transformativem Lernen und Identität, der gerade in weiterführenden Schulen und Hochschulen für die weitere persönliche und professionelle Entwicklung eine wichtige Rolle spielt (ebd.). Hier sollten explizit **intensive Reflexionsphasen** in ein didaktisches Angebot integriert werden. Erst in diesem Rahmen können Impulse zu Ideologiekritik (Kapitalismus-, Entwicklungs- und Machtkritik) entwickelt und gemeinsam diskutiert werden. Individuelle Konsummuster und Lebensstile können nicht nur hinsichtlich ihrer globalen, ökologischen Folgen reflektiert werden, sondern auch in Beziehung gesetzt werden zu hegemonialen Mustern aktueller Geschichtsschreibung, um damit die Historizität aktueller Ungerechtigkeitszustände stärker in den Blick nehmen. Gute Ansätze dafür finden sich in den Praxisbeispielen des Methodenheftes „Endlich Wachstum“. Da davon ausgegangen werden kann, dass diese Auseinandersetzung mit eigenen Bedeutungsperspektiven nicht nur zu kognitiven Dissonanzen führt, sondern auch emotional aufrührend ist (schließlich berührt es eigene Privilegien, z.B. in einer globalen Elite aufgewachsen zu sein), sollten LernbegleiterInnen hier sensibel auf mögliche emotionale Reaktionen der Lernenden eingehen und ggf. extra geschult werden<sup>20</sup>.

Damit muss in der Ermöglichung transformativer Lernprozesse auch die **Rolle der Lehrenden** thematisiert werden, die weniger im Sinne einer instrumentellen ESD 1 das „richtige“ oder „moralisch gute“ Wissen bereit stellen, sondern in einen dialogischen Austausch mit Lernenden treten, um kritisch-emanzipatorische Aushandlungsprozesse zu stimulieren und dabei – nach Freire (1971) – auch selbst über subtile Ideologien belehrt werden. Die Beziehungen zwischen Lernenden einerseits und den (zumindest noch formal getrennten) Lehrenden andererseits können dabei selbst Anlass zur Reflexion und Thematisierung von Bedeutungsperspektiven werden (Taylor 2007). Wie sind diese Beziehungen durch gesellschaftliche und kulturelle Voraussetzungen geprägt? Wie können Lernende in der Gestaltung eines herrschaftsfreien Diskursraumes (Habermas 1982) unterstützt werden, der eine Reflexion und Veränderung von Bedeutungsperspektiven erst ermöglicht? Wo existieren Hierarchien, die einer wirklichen Emanzipation und einem Dialog auf Augenhöhe aller Beteiligten tendenziell entgegenstehen? Können Lernende, neben anderen kritischen Fragen, auch die nach subtilen Wachstums- und Entwicklungsideologien im jeweiligen Bildungssetting stellen und wenn nicht, was hindert sie daran? Bieten Bildungssettings im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Bildung die Möglichkeit einer kritischen

20 Auch Vare und Scott (2007) erwähnen im Zusammenhang mit ESD 2, dass es für die didaktische Ermöglichung derartiger „philosophical enquiries“ (ebd.) speziell qualifizierter Lehrpersonen bedarf.



Auseinandersetzung mit subtilen Wachstums- und Entwicklungslogiken? Eine Didaktik transformativen Lernens kann dazu beitragen, auf der Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden Ideologiekritik im Sinne eines Widerstands gegen die Lehrendenperspektive auszuprobieren. Damit können Lernende für eine Ideologiekritik auch außerhalb des Bildungsettings vorbereitet werden. Dies bedarf im partizipativen Lernsetting eines „sicheren Raumes“ (Bergold und Thomas 2012) und der Gewissheit, dass sich solche Versuche nicht negativ auf die eigene Bildungsbiographie in Form von „schlechten Noten“ etc. auswirken – was letztlich auch eine entsprechende Kultur in der gesamten Bildungsorganisation benötigt. Nicht zuletzt würde mit einem solchen Vorgehen die Gefahr gemindert, mit der Thematisierung von Degrowth-Perspektiven wieder ein instrumentelles Bildungsverständnis (ESD 1) zu reproduzieren, da das Aufdecken von Normkonflikten und Wertdifferenzen Teil des selbstorganisierten Lernprozesses ist.

Ein letzter Punkt betrifft die **Reflexion der Rolle von Bildungsorganisationen** in der Reproduktion von mentalen Infrastrukturen. Wie haben die institutionellen Vorerfahrungen in Bildungsorganisationen die Lernenden hinsichtlich ihrer eigenen Konzepte geprägt? Wie werden Leistungslogik und Konkurrenzdruck in Bildungsinstitutionen konstruiert und wie haben sie sich in der eigenen Bildungsbiographie bislang abgezeichnet? Haben die Lernenden Bildungseinrichtungen als ersten Ort demokratischen Lernens (Dewey 1993) erfahren oder als Instanz zur Reproduktion von Ungleichheiten? Konnten – unabhängig von einzelnen Lehrenden – auch institutionelle Rahmenbedingungen hinterfragt und idealerweise ausgehandelt und mitgestaltet werden? Gemeinsam mit Lehrenden, die intensive Reflexionsphasen schaffen, kann nicht nur der „heimliche Lehrplan“ (Zinnecker 1975) thematisiert werden, sondern kann dazu beigetragen werden, das in den Bildungsinstitutionen der Wachstumsgesellschaft entwickelte Imaginäre (Castoriadis 1987) zu dekolonisieren (Latouche 2015).

## 7. Fazit

Vor dem Hintergrund der planetary boundaries und globaler Nachhaltigkeits- und Gerechtigkeitsdebatten werden

zunehmend die Grenzen des Wachstums diskutiert. Die Degrowth-Bewegung hat daher in den vergangenen Jahren einen enormen Aufwind in Wissenschaft und Zivilgesellschaft erfahren. In dem Artikel wurden Strömungen der Wachstumskritik, die Begrenzungen grüner Wachstumskonzepte, theoretische Begründungszusammenhänge aus verschiedenen Gerechtigkeitsdiskursen und erste Ansätze neuer Wohlstandsmodelle bzw. alternativer Ökonomien vorgestellt. Sie können ein inhaltliches Fundament für eine Bildung im Kontext Degrowth darstellen.

Denn obwohl der Degrowth-Diskurs auch an die Bildung neue Anforderungen stellt, ist er in der Bildung für nachhaltige Entwicklung bisher kaum angekommen. Dafür wurden Gründe eruiert, wie die erfolgreiche politische Institutionalisierung von BNE, die ermöglicht, dass auch schwach nachhaltige Angebote unter dem Label BNE laufen können und dass BNE friedlich mit nicht nachhaltigen Denk- und Handlungsweisen koexistieren kann. Dennoch bietet die wissenschaftliche und praktische Diskussion um eine BNE viel Potenzial für eine Erörterung

der Zielbestimmung einer Bildung im Kontext Degrowth. Um dieses Potential auszuloten, wurde auf der bildungstheoretischen Unterscheidung einer instrumentellen ESD 1 und einer kritisch-emanzipatorischen ESD 2 aufgebaut. Letztere kann mit ihrer Verankerung in der Kritischen Theorie sowohl Diskurse über unterschiedliche Wertvorstellungen innerhalb von Degrowth-Fragen anregen, als auch Lernende dazu befähigen sich selbst in gesellschaftliche Veränderungsprozesse einzubringen. Sie bietet damit einen guten Ausgangspunkt für die Beschreibung von Zielen einer Bildung im Kontext Degrowth. Hier wird Wachstums- und Entwicklungskritik als Ausgangspunkt für eine umfassende Hinterfragung der kulturell geprägten Grundannahmen von Lehrenden und Lernenden betrachtet und eine Emanzipation von diesen kulturell geprägten Bildern des Wachstums unterstützt.

Nicht zuletzt wurden Ansätze des transformativen Lernens vorgestellt, welche eine Veränderung grundlegender Bedeutungsperspektiven und eine gesteigerte Reflexivität der Individuen zum Ziel haben. Auch hier sollen Lernende dazu befähigt werden, sich von kollektiven (Wachstums- und Entwicklungs-) Ideologien zu emanzipieren und eine Beteiligung in politischen Prozessen zu ermöglichen. Für die Unterstützung transformativen Lernens als konzeptionelle Rahmung einer Bildung im Kontext Degrowth wurden abschließend didaktische Empfehlungen skizziert, die erste Ansätze für Prinzipien einer Bildung im Kontext Degrowth darstellen können: die Realisierung eines problembasierten Lernens, der Einbau intensiver Reflexionsphasen für die Lernenden sowie die Nutzung der Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und die Veränderung der Bildungsinstitutionen als Erprobungsraum für die Praxis von Ideologiekritik und gesellschaftlicher Transformation.

Die Skizzierung erster Bezugspunkte einer Bildung im Kontext Degrowth zeigt nicht zuletzt, dass hier für die kommenden Jahre noch großer Bedarf an theoretischen und empirischen Arbeiten existiert. In der Weiterentwicklung dieser Diskussion gäbe es dabei gute Gründe, eine Bildung im Kontext Degrowth als eigenständiges Konzept voranzutreiben und nicht zu schnell Degrowth als Teil einer BNE zu konzipieren. BNE könnte damit weiter anschlussfähig bleiben und wichtige ökologische und soziale Perspektiven in Bildungsinstitutionen und –systemen verankern, ohne durch eine zu starke Kapitalismuskritik bei EntscheidungsträgerInnen diskreditiert zu werden. Bildung im Kontext Degrowth könnte sich demgegenüber in der Nische entwickeln, um nicht zuletzt immer wieder kritisch auf blinde Flecken in der BNE hinzuweisen und als inhaltliche Inspirationsquelle für eine Diskussion um ein Lernen im Kontext nachhaltiger und gerechter Gesellschaften zu dienen.

## Anmerkungen

An dieser Stelle möchten wir uns bei dem Reviewer bzw. der Reviewerin dieses Artikels bedanken, die bzw. der durch sehr aufmerksame Anmerkungen zur maßgeblichen Verbesserung des Artikels beigetragen hat. Herzlichen Dank möchten wir ebenfalls Malo Vidal sowie Kai Niebert für wertvolle Rückmeldungen zu früheren Versionen des Manuskripts aussprechen.

## 8. Literatur

- Acosta, A. (2015) Vom Guten Leben. Der Ausweg aus der Entwicklungsideologie. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* (Ed.) Mehr geht nicht! Der Postwachstums-Reader, Berlin: Edition Blätter
- Alcott, B. (2005) Jevons' Paradox. In: *Ecological Economics* 54, S. 9-21
- Altwater, E. (2015) Das Erdzeitalter des Kapitals. In: *Le Monde diplomatique* (Ed.) Atlas der Globalisierung: Weniger wird mehr. Der Postwachstums-atlas, Berlin: TAZ
- Arnold, R., Schüssler, I. (2003) *Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Bergold, J., Thomas, S. (2012) Participatory Research Methods. A Methodological Approach in Motion. In: *Forum Qualitative Social Research* 13 (1), Art 30
- Biesecker, A., Jochimsen, M., Knobloch, U. (1997) *Vorsorgendes Wirtschaften. Ökologisches Wirtschaften Spezial* 3(4), S. 7-9
- Biesecker, A. (2013) Neue Formen des Wirtschaftens aus (re)produktionstheoretischer Sicht. Vortrag im Rahmen der VÖÖ-Jahrestagung „Perspektiven einer Wirtschaft ohne Wachstum. Wirtschaften ohne Geld? Zwischen kapitalistischer Marktwirtschaft und Schenkökonomie“ vom 12.-14.9.2013 in Oldenburg
- Biesecker, A., von Winterfeld, U. (2015) Im Schatten des Geldwerts. Reproduktion, Geschlechtergerechtigkeit und andere blinde Flecken in der Postwachstumsdebatte. In: *Le Monde diplomatique* (Ed.) Atlas der Globalisierung: Weniger wird mehr. Der Postwachstumsatlas, Berlin: TAZ
- Binswanger, M. (2006) *Die Tretmühlen des Glücks*. Freiburg: Herder Verlag
- Bormann, I. (2013) Bildung für nachhaltige Entwicklung als Praxis sozialer Innovation. In: Rückert-John, J. (Hg.) *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit: Perspektiven sozialen Wandels*, Wiesbaden: Springer VS
- Brookfield, SD. (2000) Transformative Learning as Ideology critique. In: Mezirow, J. (Ed.) *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, San Francisco: Jossey-Bass
- Brookfield, SD. (2012) *Critical Theory and Transformative Learning*. In: Taylor, E., Cranton, P. (Ed.) *The Handbook of Transformative Learning: theory, research, practice*, San Francisco: Jossey-Bass
- Bundeszentrale für politische Bildung (2013) *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der Sozialen Marktwirtschaft“*. Sonderausgabe: Schriftenreihe, Band 1419. Bonn: BpB
- Castoriadis, C. (1987) *The Imaginary Institution of Society*. Cambridge: Polity Press
- Commoner, B. (1971) *The Closing Circle: Nature, Man and Technology*. New York: Alfred A. Knopf
- Crutzen, PJ. (2002) *Geology of Mankind*. *Nature* 415(23), S. 28
- Danielzik, C. M. (2013) Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *ZEP – Zeitschrift für Entwicklungspädagogik und internationale Bildungsforschung* 36(1), S. 26-33
- de Haan, G. (2008) Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I., de Haan, G. (Hg.) *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Dewey, J. (1993) *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Nachdr. der 3. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz
- Dirkx, J. (1998) *Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview*. *PAACE Journal of Lifelong Learning* 7, S. 1-14
- Easterlin, R. (1974) Does Economic Growth Improve the Human Lot? Some Empirical Evidence. In: David, P., Reder, M. (Ed.) *Nations and Households in Economic Growth: Essays in Honor of Moses Abramowitz*, Salt Lake City: Academic Press
- Escobar, A. (2015) Degrowth, postdevelopment, and transitions: a preliminary conversation. *Sustainability Science* 10, S. 451-462
- Esteva, G. (2010) *Development*. In: Sachs, W. (Ed.) *The Development Dictionary*, 2nd Edition, New York: Zed Books
- Euler, P. (2014) Nachhaltigkeit und Bildung. Plädoyer für ein sachhaltiges Verstehen herrschender Widersprüche. In: *Umweltdachverband* (Hg.) *Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung* 2, Wien 2014
- Eversberg, D., Schmelzer, M. (2016) Über die Selbstproblematik zur Kapitalismuskritik. Vier Thesen zur entstehenden Degrowth-Bewegung. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen. Analyse zu Demokratie und Zivilgesellschaft*. 1, S. 1-13
- Fatheuer, T., Fuhr, L., Unmüßig, B. (2015) *Kritik der Grünen Ökonomie*. München: Oekom
- Felber, C. (2012) *Die Gemeinwohlökonomie*. Akt. und erw. Neuausgabe. Wien: Deuticke
- Festinger, L. (1957) *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press
- Fien, J. (1993) *Education for the Environment. Critical Curriculum Theorising and Environmental Education*. Deakin: Deakin University
- Fien, J. (1997) Learning to care: a focus for values in health and environmental education. *Health Education Research* 12(4), S. 437-447.
- Foster, J. (2002) Sustainability, Higher Education and the Learning Society. *Environmental Education Research* 8(1), S. 35-41.
- Freire, P. (1971) *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart: Kreuz Verlag
- Fücks, R. (2015) *Green Growth, Smart Growth: A New Approach to Economics, Innovation and the Environment*. New York: Anthem Press
- Gelhard, A. (2012) *Kritik der Kompetenz*. Zürich: Diaphanes.
- Georgescu-Roegen, N., Rens, I., Grinevald, J. (1979) *Demain la décroissance: entropie, écologie, économie*. Paris: Editions Sang de la terre
- Glokal (2013) *Bildung für nachhaltige Ungleichheit. Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Download unter: <http://www.glokal.org/publikationen/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit/>
- Grundy, S. (1987) *Curriculum: Product Or Praxis?* New York: Routledge
- Grunwald, A., Kopf Müller, J. (2006) *Nachhaltigkeit: eine Einführung*. Frankfurt a.M. u.a.: Campus
- Gudynas, E. (2015) *Buen Vivir*. In: D'Alisa, G., Demaria, F., Kallis, G. (Ed.) *Degrowth. A Vocabulary for a New Era*. New York: Routledge
- Habermas, J. (1982) *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: 2. Aufl. Suhrkamp
- Hardin, G. (1968) *The Tragedy of the Commons*. *Science* 162, S. 1243-1248
- Hardin, G. (2009) *The Tragedy of the Unmanaged Commons*. In: Penn, DJ, Myerud, I. (Ed.) *Evolutionary Perspectives on Environmental Problems*. New Jersey, New Brunswick: Transaction Publishers
- Harvey, D. (1996) *Justice, nature and the geography of difference*. Oxford: Blackwell
- Helfrich, S., Bollier, D. (2014) *Commons als transformative Kraft*. In: Helfrich, S., Heinrich-Böll Stiftung (Hg.) *Commons. Für eine neue Politik jenseits von Markt und Staat*. Bielefeld: Transcript Verlag
- Huckle, J. (2012) *Towards greater realism in learning for sustainability*. In: Wals, A., Blaze Corcoran, P. (Ed.) *Learning for Sustainability in Times of Accelerating Change*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers
- Huckle, J., Wals, A. (2015) *The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end*. *Environmental Education Research* 21(3), S. 491-505
- Illeris, K. (2014) *Transformative Learning and Identity*. New York: Routledge
- IPCC (2014) *Summary for policymakers. Climate change 2014: impacts, adaptation, and vulnerability. Part A: global and sectoral aspects. Contribution of Working Group II to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. IPCC
- Jackson, T. (2013) *Wohlstand ohne Wachstum. Leben und Wirtschaften in einer endlichen Welt*. München: Oekom
- Jickling, B. (1992) Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *Journal of Environmental Education* 23(4), S. 5-8
- Jickling, B., Spork, H. (1998) *Education for the environment: A critique*. In: *Environmental Education Research* 4 (3), S. 309-27
- Jickling, B., Wals, A. (2008) *Globalization and Environmental Education: Looking Beyond Sustainable Development*. *Journal of Curriculum Studies* 40(1), S. 1-21
- Kearings, K., Springett, D. (2003) *Educating for Sustainability. Developing critical skills*. *Journal of Management Education* 27(2), S. 188-204
- Koller, H-C (2012) *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer
- Krämer, G. (2013) *Von antirassistischen Denkverböten. Anmerkungen zur Rassismus-Debatte in der entwicklungspolitischen Bildung*. In: *ZEP – Zeitschrift für Entwicklungspädagogik und internationale Bildungsforschung* 36 (3), S. 32-34
- Lange, E. (2009) *Schlüsselkompetenzen. Wie sie entstehen und verbessert werden können. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden*. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Latouche, S. (2015) *Imaginary, Deolonization of*. In: D'Alisa, G., Demaria, F., Kallis, G. (Ed.) *Degrowth. A Vocabulary for a New Era*. New York: Routledge
- Lave, J., Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Luks, F. (2001) Die Zukunft des Wachstums. Theoriegeschichte, Nachhaltigkeit und die Perspektiven einer neuen Wirtschaft. Marburg: Metropolis
- Meadows, D., Randers, J., Behrens, W. (1972) Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt
- Mezirow, J. (1997) Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Michelsen, G., Adomßent, M. (2014) Nachhaltige Entwicklung: Hintergründe und Zusammenhänge. In: Heinrichs, H., Michelsen, G. (Hg.) Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin/ Heidelberg: Springer, S. 3-59
- Michelsen, G., Grunenberg, H., Mader, C., Bart, M. (2015) Zusammenfassung: Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2015 – Nachhaltigkeit bewegt die jüngere Generation. Greenpeace, Hamburg
- Moore, J. (2015) Capitalism in the Web of Life: Ecology and the Accumulation of Capital. New York: Verso
- Muraca, B. (2013) Gut leben. Eine Gesellschaft jenseits des Wachstums. Berlin: Klaus Wagenbach
- Niebert, K. (2016) Nachhaltigkeit lernen im Anthropozän. In M. K. W. Schweer (Hg.), Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern. Bern: Peter Lang
- O'Sullivan, E. (2002) The Project and Vision of Transformative Education: Integral Transformative Learning. In: O'Sullivan, E., Morrell, A., O'Connor, A. (Ed.) Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis. New York: Palgrave
- Ostrom, E. (1990) Governing the Commons. The Evolution of Institutions for Collective Actions. Cambridge: Cambridge University Press
- Ott, K., Döring, R. (2004) Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit. Marburg: Metropolis
- Overwien, B. (2013) Falsche Polarisierung. Die Critical Whiteness-Kritik am Globalen Lernen wird ihrem Gegenstand nicht gerecht. In: IZ3W September/ Oktober 2013, S. 38-41
- Padoan, PC (2012) A new vision of growth and well-being. OECD Observer. Abrufbar unter: [http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/3762/A\\_new\\_vision\\_of\\_growth\\_and\\_well-being.html](http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/3762/A_new_vision_of_growth_and_well-being.html)
- Paech, N. (2013) Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie. München: Oekom
- Palzkill, A., Wanner, M., Markscheffel, F. (2015) Suffizienz als Geschäftsmodell. Die Bedeutung von Social-Entrepreneurship-Initiativen am Beispiel von Utopiastadt Wuppertal. In: UmweltWirtschaftsForum, Vol. 23(1), S. 69-76
- Payne, P. (1996): Phenomenological inquiry for Environmental Education: directions and challenges for a critical ecological ontology. Paper presented at the „Northern Call for the Environment“ conference. Savonlinna, Finland, June 1996
- Piketty, T. (2014) Das Kapital im 21. Jahrhundert. München: Beck
- Prádanos, L. I. (2015) The Pedagogy of Degrowth: Teaching Hispanic Studies in the Age of Social Inequality and Ecological Collapse. In: Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies, 19, S. 153-168
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., et al (2009) A safe operating? Space for humanity. Nature 461, S. 472-475
- Rode, H., Michelsen, G. (2012) Der Beitrag der UN-Dekade 2005–2014 zur Verbreitung und Verankerung der Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Deutsche UNESCO-Kommission (DUK), Bonn
- Rychen, D., Salganik, L. (Ed.) (2001) Defining and Selecting Key Competencies. Seattle: Hogrefe & Huber
- Sachs, W. (2010) Development. In: Sachs, W. (Ed.) The Development Dictionary, 2nd Edition, New York: Zed Books
- Santarius, T. (2012) Green Growth Unravelling. How rebound effects baffle sustainability targets when the economy keeps growing. Heinrich Böll Foundation/Wuppertal Institute for Climate, Environment and Energy, Berlin
- Santarius, T. (2015) Der Rebound-Effekt. Ökonomische, psychische und soziale Herausforderungen der Entkopplung von Energieverbrauch und Wirtschaftswachstum. Marburg: Metropolis
- Sauvé, L., Berryman, T. (2005) Challenging the 'Closing Circle': Alternative Research Agendas for the ESD Decade. Applied Environmental Education and Communication 4(3), S. 229-232
- Schmelzer, M. (2015) Spielarten der Wachstumskritik. Degrowth, Klimagerechtigkeit, Subsistenz – eine Einführung in die Begriffe und Ansätze der Postwachstumsbewegung. In: Le Monde diplomatique (Ed.) Atlas der Globalisierung: Weniger wird mehr. Der Postwachstumsatlas. Berlin: TAZ
- Schneider, F., Kallis, G., Martinez-Alier, J. (2010) Crisis or opportunity? Economic degrowth for social equity and ecological sustainability. Introduction to this special issue. Journal of Cleaner Production 18, S. 511-518
- Scott, W., Gough, S. (2010) Sustainability, Learning and Capability: Exploring Questions of Balance. Sustainability 2(12), S. 3735-3746
- Scott, W., Oulton, C. (1998) Environmental Values Education: an exploration of it's role in the school curriculum. Journal of Moral Education 27(2), S. 209-224
- Seidl, I., Zahrnt, A. (Hg.) (2010) Postwachstumsgesellschaft. Konzepte für die Zukunft. Marburg: Metropolis
- Selby, D. (2015) Thoughts from a Darkened Corner: Transformative Learning for the Gathering Storm. In: Selby, D., Kagawa, F. (Ed.) Sustainability Frontiers. Critical and Transformative Voices from the Borderlands of Sustainability Education. Opladen: Barbara Budrich, S. 21-42
- Selby, D., Kagawa, F. (2010) Runaway Climate Change as Challenge to the 'Closing Circle' of Education for Sustainable Development. Journal of Education for Sustainable Development 4(1), S. 37-50
- Selby, D., Kagawa, F. (2011) Development education and education for sustainable development: Are they striking a Faustian bargain? Policy & Practice: A Development Education Review 12, S. 15-31
- Simms, A., Johnson, V., Chowla, P. (2010) Growth isn't possible. Why we need a new economic direction. New Economic Foundation
- Singer-Brodowski, M. (2016a) Transformative Bildung durch transformatives Lernen? Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP 1, S. 9-13
- Singer-Brodowski, M. (2016b) Studierende als GestalterInnen einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag
- Sommer, B., Welzer, H. (2014) Transformationsdesign. Wege in eine zukunfts-fähige Moderne. München: Oekom
- Steffen, W., Broadgate, W., Deutsch, L., et al (2015) The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration. Anthropocene Review 2, S. 1-18
- Sterling, S. (2004) An Analysis of the Development of Sustainability Education Internationally. Evolution, Interpretation and Transformative Potential. In: Blewitt, J., Cullingford, C. (Ed.) The Sustainability Curriculum. The Challenge for Higher Education, New York: Earthscan
- Sterling, S. (2010) Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. In: Environmental Education Research 16(5-6), S. 511-528
- Stoltenberg, U., Burandt, S. (2014) Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Heinrichs, H., Michelsen, G. (Eds.) Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer
- Thomas, I. (2009) Critical thinking, transformative learning, sustainable education, and problem-based learning in universities. Journal of Transformative Education 7, S. 245-264
- UNESCO (2014) Shaping the future we want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). UNESCO, Paris
- Vare, P., Scott, W. (2007) Learning for a Change: exploring the relationship between education and sustainable development. Journal of Education for Sustainable Development 1, S. 191-198
- Wals, AEJ (2011) Learning Our Way to Sustainability. J Educ Sustain Dev 5, S. 177-186
- Wals, AEJ, Geerling-Eijff, F., Hubeek, F., van der Kroon, S., Vader, J. (2008) All Mixed Up? Instrumental and Emancipatory Learning Toward a More Sustainable World: Considerations for EE Policymakers. Applied Environmental Education & Communication. 7(3), S. 55-65
- Waring M (1988) If Women Counted: A New Feminist Economics. San Francisco: Harper & Row
- WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (2011) Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Berlin: WBGU
- Wehling, H-G (1977) Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, S., Schneider, H. (Hg.) Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Ernst-Klett Verlag
- Welzer, H. (2011) Mental Infrastructures: How Growth Entered the World and Our Souls. Heinrich Böll Foundation, Berlin
- Wilkinson, R., Pickett, K. (2010) Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind. Hamburg: Tolkemitt bei Zweitausendeins
- Zeuner, C. (2012) „Transformative Learning“ – Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In: von Felden, H., Hof, C., Schmidt-Lauff, S. (Hg.) Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.– 24. September 2011, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Zinnecker, J. (1975) Der heimliche Lehrplan. Weinheim, Basel: Beltz