

MASTERARBEIT

Bildung
im
Kontext

DE GROW TH

Transformative Lernprozesse kritisch-reflexiv im Sinne einer Bildung als nachhaltige Entwicklung gestalten und digital ermöglichen

Bildung
im
Kontext

D E

G R O W

T H

ermöglichen
haltige Entwicklung gestalten und digital
reflexiv im Sinne einer Bildung als nach-
transformativem Lernprozesse kritisch-

Bildung
im
Kontext

D E

G R O W

T H

Transformative Lernprozesse kritisch-
reflexiv im Sinne einer Bildung als nach-
haltige Entwicklung gestalten und digital
ermöglichen

Franziska Ewers

Masterarbeit

Hochschule für Bildende Künste

Braunschweig

Andrea Vetter

Paul Feigelfeld

Transformation Design

Matrikelnummer 74792

SS 2022

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution Namensnennung - 4.0 International (CC BY 4.0 DEED). Diese Lizenz erlaubt das vervielfältigen und weiterverbreiten des Materials in jedwedem Format oder Medium. (Lizenz-Text: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>) Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangaben) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.



Inhalt

Fragestellung und Zielsetzung	11
Degrowth	12
Eine kurze Einführung	13
Bildung für nachhaltige Entwicklung	16
Was ist BNE?	17
Meilensteine	17
Kritik	19
Potenzial von Degrowth für eine BNE 2	21
Kritisches Denken	22
Kritische Theorie	24
Kritisches Denken in der Pädagogik	26
Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft	26
Kritisch-konstruktive Bildung nach Klafki	27
Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten	28
Didaktiken des kritischen Denkens	30
Integrativ-indirekte Förderung nach Ennis	32
Kritisch-Konstruktive Didaktik	33
Practical Inquiry Modell nach Akyol und Garrison	36
Weitere didaktische Richtlinien	37
Transformative Lernprozesse	40
Transformative Bildung im Verständnis des WBGU	41
Transformatives Lernen	42
Wandel individueller Bedeutungsperspektiven	42
Kollektiver Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess	43
Didaktiken	45
simpleclub	46
Über simpleclub	47
Didaktisches Konzept	47
Potenzial von simpleclub für BNE 2	49

Entwurf	52
Didaktischer Handlungsrahmen	55
Format: Lessons	57
Interaktionen	58
Charaktere	59
Fachliche Einordnung	60
Themen	61
Wachstum	62
Ökologische Dimension	63
Soziale Dimension	75
Kulturelle Dimension	87
Zusammenfassung und Schlussgedanken	92
Literaturverzeichnis	95
Abbildungsverzeichnis	100

12

REGELN

für erfolgreichen Widerstand

1. „Alles könnte anders sein.
2. Es hängt ausschließlich von Ihnen ab, ob sich etwas verändert.
3. Nehmen Sie sich deshalb ernst.
4. Hören Sie auf, einverstanden zu sein
5. Leisten Sie Widerstand, sobald Sie nicht einverstanden sind.
6. Sie haben jede Menge Handlungsspielräume.
7. Erweitern Sie Ihre Handlungsspielräume dort, wo Sie sind und Einfluss haben.
8. Schließen Sie Bündnisse.
9. Rechnen Sie mit Rückschlägen, vor allem mit solchen, die von Ihnen selber ausgehen.
10. Sie haben keine Verantwortung für die Welt.
11. Wie Ihr Widerstand aussieht, hängt von Ihren Möglichkeiten ab.
12. Und von dem, was Ihnen Spaß macht.“

(Welzer 2020: 424)

Aufbau

Degrowth

Zu Beginn der Arbeit wird ein kurzer Überblick über die Degrowth-Debatte und die aus ihr entstandenen Kritikströmungen gegeben.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Der Teil beschäftigt sich mit der Geschichte und den Zielen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Die Kritik am Bildungsverständnis der BNE wird aufgezeigt und die aus der kritischen Diskussion heraus entstandenen zwei Dimensionen instrumentelle BNE 1 und kritisch-emanzipatorische BNE 2 erläutert. Zudem wird ein Zusammenhang zwischen der zweiten Dimension und dem Kontext Degrowth hergestellt.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

In diesem Abschnitt wird eine Übersicht über die Tradition des kritischen Denkens im Verständnis der Kritischen Theorie gegeben. Darüber hinaus werden drei Strömungen der Kritischen Pädagogik, die aus der Kritischen Theorie entstanden sind, genauer betrachtet.

Didaktiken des kritischen Denkens

In diesem Teil werden Didaktiken des kritischen Denkens, die auf dem Verständnis der Kritischen Theorie basieren, genauer erläutert. Desweiteren werden ergänzende Richtlinien aufgezeigt, die als Ausgangsbedingungen für die Ermöglichung kritischer Denkprozesse gegeben sein sollten.

Transformative Lernprozesse

Hier wird das Verständnis transformativer Bildung im Sinne des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) und die Problematik daran erläutert. Es werden zwei Ansätze des transformativen Lernens, die als erziehungswissenschaftliche Grundlage für eine transformative Bildung dienen können, und didaktische Empfehlungen aufgezeigt.

simpleclub

In diesem Abschnitt wird die Lernförderungs-App simpleclub vorgestellt. Das genutzte didaktische Konzept wird erläutert und das Potenzial, das simpleclub für die Ermöglichung kritischer Denkprozesse darstellt, aufgezeigt.

Entwurf

Der Entwurf versucht die dargestellten Didaktiken des kritischen Denkens und transformativer Lernprozesse in einem Modell zu vereinen, um so eine Richtlinie für eine Bildung im Kontext Degrowth zu schaffen. Unter Berücksichtigung der von simpleclub genutzten Didaktik sowie der möglichen Funktionen der App werden exemplarische kleine Lerneinheiten zu Degrowth-bezogenen Themen dargestellt.



EINLEI TUNG

Abb. 3: Where is the love | Quelle: Emily Morter/unsplash

Fragestellung und Zielsetzung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) hat in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen. Doch schon seit der Veröffentlichung des Programms 2004 sieht sich das Konzept mit der Kritik konfrontiert, dass es nicht radikal-kritisch genug und nur symptomatisch auf gesellschaftliche Herausforderungen reagiert und junge Heranwachsende dadurch instrumentalisiert und sie zu nachhaltigen Verhaltensänderungen geleitet werden. Nicht-nachhaltige Strukturen, das Wachstumsparadigma und historisch bedingte Macht- und Herrschaftsverhältnisse werden nicht ausreichend reflektiert und kritisiert. Eine weitere Dimension der BNE, die sich innerhalb der Debatte etabliert hat, ist die kritisch-emanzipatorische BNE, die die Diskussion um herrschende Werte, Leitbilder und Normen in einer wachstumsgeprägten Gesellschaft und die Entwicklung einer kritischen Reflexions-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellt.

Eine Bildung im Kontext Degrowth bietet das Potential, Wertekonflikte zu benennen und kritisch zu betrachten, die in der Debatte um eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bisher noch nicht angekommen sind. Eine Perspektive, dies didaktisch zu ermöglichen, bietet das transformative Lernen. Um transformative Lernprozesse innerhalb von Bildungseinrichtungen und schulischen Strukturen zu ermöglichen, mangelt es allerdings oft an Zeit und Ressourcen. Außerschulische Bildungsangebote spielen daher eine maßgebliche Rolle.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, anhand von bisherigen didaktischen Empfehlungen für transformatives Lernen und Didaktiken aus der kritischen Pädagogik mögliche Lehrinheiten im Kontext Degrowth im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen BNE für die Lernförderungs-App simpleclub zu entwickeln.

Forschungsfragen

- Welche Didaktiken zur Förderung kritischen Denkens und Ansätze des transformativen Lernens eignen sich für eine Didaktik im Sinne einer Bildung als nachhaltige Entwicklung?
- In welchem Rahmen kann eine Lernförderungs-App transformative Lernprozesse in einem kritisch-reflexiven Verständnis von Bildung als nachhaltige Entwicklung ermöglichen?



DE GROWTH

Abb. 4: Degrowth | Quelle: Austin Chan/unsplash

Eine kurze Einführung

Dass ein endloses wirtschaftliches Wachstum innerhalb der planetaren Grenzen nicht möglich ist, ist seit dem Bericht ‚Grenzen des Wachstums‘ des Club of Rome bekannt (Meadows 1972). Trotz dessen halten Politik und Wirtschaft in den westlichen Ländern des Globalen Nordens nach wie vor am ökonomischen Wachstumsparadigma fest und richten auch ihre institutionellen Infrastrukturen wie Gesetze und Bildung danach aus (Seidl/Zahrnt 2010: 23). Die Hoffnung auf Wohlstand, Zufriedenheit, Glück, Verringerung der sozialen Ungleichheit und die Bekämpfung von Arbeitslosigkeit, die das Wirtschaftswachstum versprach, haben sich in den industriellen Ländern des Globalen Nordens seit den 1970er Jahren nicht mehr erfüllt. In den Ländern des Globalen Südens verbesserte sich die Situation zwar teilweise, zunehmende Umweltprobleme und Ressourcenknappheit vertieften die sozialen Ungleichheiten jedoch nur noch mehr (ebd.: 31). Dass eine Gegenwart derzeit nahezu gar nicht ohne Wachstum gedacht werden kann ist das Ergebnis historisch gewachsener mentaler Infrastrukturen, durch die wir Menschen auch als Individuen auf Wachstum und Konsum ausgerichtet sind (Welzer 2011: 12).



Mentale Infrastrukturen

Der Begriff wurde von Harald Welzer geprägt und beschreibt in der Moderne gewachsene geteilte gesellschaftliche Denkmuster und kulturelle Praktiken, die unseren Glauben an ewigen Fortschritt und Wachstum (unbewusst) stützen und die Vorstellung und die Transformation hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft behindern (Welzer 2011).

DEGROWTH

Mit dem Bericht des Club of Rome entwickelte sich auch eine wachstums-kritische Debatte und Bewegung, aus der die englische Wortneuschöpfung degrowth hervorging und die ökologische, kulturelle und soziale Argumente zusammen dachte und diese im Diskurs gegen ein Wachstumsparadigma ein-brachte (Schmelzer/Vetter 2019: 36 , Getzin/Singer-Bodrowski 2016: 34).

Degrowth „ist zum einen eine grundlegende Kritik an der Hegemonie des Wirtschaftswachstums, in der sich auf produktive Art und Weise unterschiedliche Stränge der Wachstums- und Gesellschaftskritik verbinden“ (Schmelzer/Vetter 2019: 14) und der Versuch, aus dieser Kritik heraus Alternativen zu suchen und zu entwickeln, wie moderne Gesellschaften auch ohne Wachstum stabil sein können. Schmelzer und Vetter haben die zahlreichen wachstumskritischen Argumente innerhalb der Degrowth-Debatte analysiert und unterscheiden diese in sieben Stränge:

1 Ökologische Wachstumskritik

Wachstum zerstört unseren Planeten und kann nicht nachhaltig gestaltet werden. Ein gleichbleibender oder sogar sinkender Ressourcenverbrauch bei gleichzeitigem weiteren Wirtschaftswachstum ist auch durch technologische Errungenschaften nicht möglich.

2 Sozial-ökonomische Kritik

Der Wohlstand und die Lebensqualität im Globalen Norden werden durch weiteres Wirtschaftswachstum nicht verbessert, sondern ab einem bestimmten Punkt durch die Ökonomisierung der Lebensverhältnisse sogar eher verschlechtert.

3 Kulturelle Kritik

Menschen sind durch Steigerungslogiken und Entfremdung geformt. Steigerung und Beschleunigung sind nötig, um den aktuellen Status Quo aufrechtzuerhalten, Stillstand in einer Wachstumsgesellschaft bedeutet Rückschritt. Entfremdung führt zu einem „Verstummen“ von Selbst- und Weltbeziehungen durch z.B. fremdbestimmte Arbeit und kompensatorisches Konsumverhalten.

4 Kapitalismuskritik

Wachstum kann nicht unabhängig von Kapitalismus gedacht werden. Postwachstumsgesellschaften müssen den Kapitalismus hinter sich lassen.

5 Feministische Wachstumskritik

Wachstum basiert auf und profitiert von ungleichen Geschlechterverhältnissen und unbezahlter Reproduktionsarbeit (z.B. Haus- und Sorgearbeit), die vor allem weiblich gelesenen Personen zufällt.

6 Industrialismuskritik

Die Strukturen und Techniken, auf denen Wirtschaftswachstum basiert, können nicht für andere Gesellschaftsformen übernommen werden, ohne Herrschafts- und Machtverhältnisse herzustellen.

7 Süd-Nord-Kritik

Der Wohlstand und das Wachstum von Ländern im Globalen Norden entstehen auf Kosten der Länder des Globalen Südens. Dieser Strang schließt auch die Kritik an den Begriffen Zivilisation, Entwicklung und Fortschritt mit ein.

(Schmelzer/Vetter 2019: 19ff)

Diese Formen der Kritik zeigen, dass die Frage nach Gerechtigkeit ein wesentlicher Teil der Degrowth-Bewegung ist – die Frage nach Geschlechtergerechtigkeit, globaler ökologischer und sozialer Gerechtigkeit und Gerechtigkeit für Länder des globalen Südens, sich von dem aufgezwungenen westlichen Wohlstandsmodell als wünschenswertem Zielzustand zu lösen. Ideen und Vorschläge für alternative Wohlstandsmodelle, Lebensstile und Ökonomien wie z.B. die solidarische Landwirtschaft, Gemeingüter und Transition Towns existieren bereits und werden von Akteur*innen des Wandels in Projekten und Freiräumen erprobt. Welche Rolle der Bildung bei der Gestaltung einer Degrowth-Gesellschaft zukommt wurde noch nicht ausführlich diskutiert (Getzin/Singer-Bodrowski 2016: 35ff).

Im folgenden Teil wird die aktuelle Debatte um die Bildung für nachhaltige Entwicklung und weshalb die inhaltliche Auseinandersetzung mit Degrowth-Inhalten darin noch nicht stattfindet genauer betrachtet.

BILDUNG FÜR NACH HÄLTIGE ENT WICKLUNG

Was ist BNE?

BNE steht als Abkürzung für Bildung für nachhaltige Entwicklung oder im Englischen Education for Sustainable Development (ESD) und bezeichnet eine internationale Bildungskampagne der Vereinten Nationen. Das Ziel der Kampagne ist es, Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln zu befähigen. Durch ein Verständnis für die Auswirkungen des eigenen Handelns sollen so verantwortungsvolle, bewusste und nachhaltige Entscheidungen getroffen werden können.

Meilensteine

1992 Agenda 21

Auf dem UN-Gipfel für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro einigen sich alle 178 beteiligten Länder auf das Leitbild nachhaltige Entwicklung und verpflichten sich, eine nationale Nachhaltigkeitsstrategie zu erarbeiten (Agenda 21 o. D.).

2002 Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung

Beim Weltgipfel in Johannesburg, zehn Jahre nach dem Gipfel in Rio, ruft die UN die Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung aus (2005-2014) und beauftragt die UNESCO mit der Durchführung und Implementierung von BNE in die Bildungssysteme (Die Ergebnisse des Weltgipfels von Johannesburg o. D.).

2015 Agenda 2030

Auf dem UN-Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung in New York City einigt sich die Weltgemeinschaft auf die fünf Kernbotschaften People, Planet, Prosperity, Peace, Partnership und die 17 Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs) (Agenda 2030 o. D.).



2015 UNESCO Weltaktionsprogramm BNE

Bis 2019 sollen anhaltende systemische Veränderung des Bildungssystems bewirkt werden. Bildung und Lernen sollen neu orientiert werden und die Rolle der Bildung gestärkt werden. Nachhaltige Entwicklung soll in die Bildung integriert werden und Bildung in die nachhaltige Entwicklung (UNESCO-Weltaktionsprogramm BNE o. D.)

2030 BNE 2030

Das neue Programm der UNESCO „Bildung für nachhaltige Entwicklung: die globalen Nachhaltigkeitsziele verwirklichen“ macht konkrete Vorschläge zur Umsetzung von BNE. Die Themen Digitalisierung, Armutsbekämpfung, transformatives Handeln und Resilienz stehen besonders im Fokus (Das UNESCO-Programm „BNE 2030“ in Deutschland o. D.).

Kritik an der Bildung für nachhaltige Entwicklung

In dem 1987 veröffentlichten Brundtland Bericht ‚Unsere gemeinsame Zukunft‘ wird eine nachhaltige Entwicklung definiert als eine „Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (World Commission on Environment and Development o. D.). Diese Definition gilt auch heute noch als Leitbild von Nachhaltigkeit und bereitete den Weg für die BNE, trotz dessen ist der Bericht mit seinen teils ambivalenten Aussagen nicht frei von Kritik. So werden darin u.a. die Begriffe *sustainable growth* und *sustainable development* nahezu identisch verwendet. Der Bericht vermittelt zudem den Glauben an ein Wachstum, das mit den begrenzten Ressourcen und dem Schutz der Umwelt vereinbar ist, viele Aussagen bleiben zu ungenau (Petschow 2007: 25).

Der Begriff BNE ist bereits seit Beginn der Dekade der Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014) genauso umstritten wie der Begriff nachhaltige Entwicklung an sich. Autor*innen des kritischen Diskurses argumentieren, dass die Ansichten und Perspektiven der BNE und ihrer mittlerweile mehr als 2000 ausgezeichneten Projekte durch die „unkritische und stillschweigende Annahme von Wirtschaftswachstum als einzigem Paradigma, einem instrumentellen und utilitaristischen Blick auf Natur und Ökosysteme, eine Widerspiegelung der technologie-orientierten Ansätze des globalen Marktes sowie einer starken Fokussierung auf Standardisierung und Messbarkeit“ (Selby/Kagawa 2010: 37ff) ‘business as usual in the end’ sind und neoliberale Strukturen damit eher fördert anstatt sie kritisch zu hinterfragen (Huckle/Wals 2015: 492).

Den Grund dafür sehen Selby und Kagawa in der Bedrängnis, in die Lehrende gebracht werden: „zwischen Mäßigung ihrer eigenen Kritik, um anschlussfähig (und nicht zuletzt von Regierungen förder- und unterstützungswürdig) zu bleiben und einem radikalen Kritisieren des aktuellen Status Quo, insbesondere in der Frage des Wachstumszwangs“ (Getzin/Singer-Bodrowski 2016: 38). Zudem ist BNE zwar in vielen Bildungsplänen im Curriculum verankert, die Implementierung zeigt jedoch deutliche Unterschiede in der Quantität und Qualität (Holst et al. 2020: 8). So haben einige Bundesländer BNE als übergreifendes zentrales Leitprinzip verankert, während sie sich in anderen Ländern hauptsächlich auf Fächer mit hoher Affinität zu Nachhaltigkeit (z.B. Erdkunde und Biologie) bezieht (ebd.: 8).



Neben diesen Erfolgen hat sich jedoch parallel eine Debatte entwickelt, die die bildungspolitisch motivierte Implementierung von BNE kritisch betrachtet. Teil dieser Debatte ist u.a. das Verständnis von Bildung, das dem Ansatz der BNE zugrunde liegt. Aus diesem Diskurs heraus formten sich in den letzten Jahren zwei Dimensionen von BNE.

Die **instrumentelle BNE 1** legt ihren Fokus auf die Wissensvermittlung von Werten und mit einer nachhaltigen Entwicklung verbundenen Themen durch Expert*innen und zielt darauf ab, nachhaltige Verhaltensweisen zu fördern. Diese vorherrschende Dimension entspricht der Auffassung von nachhaltiger Entwicklung der UNESCO und des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU). „Als Bildungsoffensive zielt BNE darauf ab, das Denken und Handeln jedes Einzelnen zu verändern und damit die gesamte Gesellschaft zu transformieren“ (BMBF 2022). Gelernt wird dabei für eine nachhaltige Entwicklung (Vare/Scott 2007: 193). Problematisch ist dieses Verständnis dahingehend, dass das Einwirken auf die Handlungsweisen der Lernenden dem Beutelsbacher Konsens widerspricht, laut dem politische Bildung nicht indoktrinieren und an einer eigenen Urteilsbildung hindern darf (lpb 2022). Statt strukturelle Ursachen derzeitiger Krisen zu betrachten, wirkt die BNE 1 eher symptomatisch und vermittelt so den Eindruck, dass die komplexen globalen Probleme durch individuelle Veränderungen des z.B. Mobilitäts- und Konsumverhaltens gelöst werden können und somit „die Verantwortung für die nachhaltige Transformation vornehmlich dem*der Einzelnen zugeschrieben wird“ (Pettig 2021: 7). Eine Bildung für etwas ist immer mit dem Risiko behaftet, zu Mainstream zu werden – sie impliziert zwar einen Paradigmenwechsel, bewirkt aber durch unkritisches Reproduzieren vorherrschender Normen das genaue Gegenteil (Sterling 2001: 8f). Die Widersprüche zwischen vermittelten Inhalten und gelebter gesellschaftlicher Praxis können zu einer kognitiven Dissonanz bei jungen Heranwachsenden führen (Sommer/Welzer 2017: 38).

Demgegenüber steht die **kritisch-emanzipatorische BNE 2**, die die Befähigung zu einer kritische Auseinandersetzung mit nachhaltiger Entwicklung, Werten und Leitbildern und die Fähigkeit, verantwortungsbewusste, fundierte Entscheidungen zu treffen in den Mittelpunkt stellt. Der kollektive Lernprozess wird hierbei als nachhaltige Entwicklung verstanden (Vare/Scott 2007: 194). Eine BNE 2 muss „Einsicht in nicht-nachhaltige Prozesse ermöglichen und über die Reflexion der Ursachen ein Problembewusstsein eröffnen, welches vielleicht im Stande ist, nachhaltige Auswege aus den globalen Krisen ins Auge zu fassen“ (Kehren/Winkler 2019: 377).

Das Potential von Degrowth für eine BNE 2

Mit Degrowth verbundene inhaltliche Themen bieten für diese Dimension von einer BNE ein großes Potential, in diesem Kontext ihr emanzipatorisches Potential richtig zu entfalten. „Damit kann auch Bildung im Kontext von Degrowth eher auf Empowerment abzielen, in dessen Anschluss Menschen sich selbstbestimmt anders zu verhalten beginnen als auf moralische Handlungsappelle vor dem Hintergrund rein kognitiver Wissensvermittlung“ (Portal Globales Lernen o. D.). Wie wichtig eine Auseinandersetzung mit dem Thema Degrowth in der Bildung wäre, zeigt die Studie ‚Bildung für nachhaltige Ungleichheit‘ von Glokal aus dem Jahr 2013, in der über 100 entwicklungspolitische Bildungsmaterialien untersucht wurden. Ihre Analyse zeigt, dass die Zusammenhänge von Kolonialismus und Kapitalismus darin nicht behandelt werden, die Themen Rassismus und Entwicklung aus einer eurozentrischen Perspektive heraus betrachtet werden und dass eine kritische Reflektion von daraus entstandenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen ebenfalls nicht stattfindet.

Damit tragen die Bildungsmaterialien eher zu einer Reproduktion und Stabilisierung sozialer Ungleichheit bei, anstatt diese zu überwinden (Getzin/Singer-Bodrowski 2016: 38). Die Bildungsziele einer kritisch-emanzipatorischen BNE bieten einen konzeptuellen Rahmen, um diese Wertekonflikte und die Leitbilder einer wachstumsgeprägten Gesellschaft offenzulegen und kritisch zu hinterfragen. Lernenden wird so ermöglicht alte, nicht-nachhaltige Verhaltens- und Denkmuster zu verlernen.

KRITI SCHES DENKEN

Abb. 6: Big thinking under spherical art | Quelle: Christophe Dion / unsplash

Die Dimensionen bzw. Denkstandards des kritischen Denkens entspringen verschiedenen historisch gewachsenen Strömungen, die jeweils durch bestimmte Annahmen, innere Haltungen, Wissen und Methoden geprägt sind. Kritisches Denken soll dazu befähigen, die eigenen Interessen und Lebensverhältnisse besser zu verstehen, eigene Perspektiven zu hinterfragen und zu erweitern, um so unabhängige und wohlbegründete Entscheidungen fällen und einen Raum schaffen zu können, in dem über alternative Zukünfte nachgedacht werden kann (Winter/Zima 2015: 33). Joe Kincheloe, ein Bildungsexperte für kritische Pädagogik, sieht das kritische Denken als möglichen Treiber für soziale Transformation: „Thinking in new ways always necessitates personal transformation, and if enough people think in new ways, social transformation is inevitable” (Kincheloe 2004: 17).

Im folgenden Kapitel wird das für diese Arbeit bedeutende Verständnis kritischen Denkens im Sinne der Kritischen Theorie und der daraus entstandenen Kritischen Pädagogik in den Grundzügen betrachtet.



Kritisches Denken in der Logik

Das Verständnis des kritischen Denkens in der Logik bezieht sich auf die Analyse und Auswertung von Argumenten, Prämissen, Schlussfolgerungen und Annahmen anhand von Kriterien wie Exaktheit und Klarheit.

Kritisches Denken in der Psychologie

Das kritische Denken in der Psychologie beschreibt kognitive Prozesse und Fähigkeiten, die zum rationalen Lösen von Problemen oder zum Erreichen von Zielen benötigt werden.

Kritische Theorie

Die Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule wurde von Autoren wie Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Max Horkheimer und Jürgen Habermas in den 1930er Jahren entwickelt. Als Ausgangspunkt diente ihnen das Werk von Karl Marx, in dem die Autoren eine Kritik an der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft sahen. Sie beschäftigt sich mit der ideologiekritischen Analyse und Reflektion von versteckten Herrschafts- und Unterdrückungsmechanismen in der Ökonomie, Kultur und der Entwicklung des Individuums in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft, die unreflektiert als normal akzeptiert werden. Diese wird dabei als total betrachtet, in der die systematischen Zusammenhänge und Verknüpfungen der einzelnen Phänomene, die ihr zugrunde liegen, nicht voneinander getrennt betrachtet werden können. Durch die aus der Reflektion entstehende Bewusstseinsbildung der*des Einzelnen sollen gesellschaftliche Veränderungen herbeigeführt werden.

Die Kritische Theorie geht dabei von den Annahmen aus, dass ökonomische Ungleichheiten, Rassismus und Klassismus auch in westlichen Demokratien Realität sind, dieser Zustand allerdings durch vorherrschende ideologische Kräfte reproduziert und verschleiert und eine soziale Transformation somit verhindert wird. Sie beschäftigt sich mit den „Bedingungen der Möglichkeit von Emanzipation, nämlich ob und wie eine radikale Veränderung der Welt umsetzbar ist, aber auch, wesentlich, warum diese radikale Veränderung nicht stattfindet und weshalb die Menschen ihre Kräfte sogar darauf richten, eine Verwirklichung des befriedeten menschlichen Daseins zu verhindern“ (Winter/Zima 2015: 47). Ideologie im Verständnis von Adorno meint ein „objektiv notwendiges und zugleich falsches Bewusstsein“ (Adorno 2003: 465), das aus den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen resultiert. Die Ideologiekritik ist darauf ausgerichtet, die diesem falschen Bewusstsein zugrunde liegenden und zu ihrer Aufrechterhaltung beitragenden Wirkweisen der versteckten Herrschafts- und Unterdrückungsmechanismen sichtbar zu machen.

„Ideologie ist an sich wahr - als Idee der Gerechtigkeit, der Freiheit, der Gleichheit, der Menschenrechte; unwahr wird sie in ihrem Verhältnis zur gesellschaftlichen Wirklichkeit. Ideologiekritik konfrontiert die Ideologie mit ihrer eigenen Realität. Sie weist den inneren Widerspruch zur bestehenden Ordnung nach ” (Stender 2012: 123).

Hier werden die Parallelen zwischen der Kritischen Theorie und der Degrowth-Bewegung deutlich: Auch „Degrowth steht für eine Kapitalismus- und Herrschaftskritik, die die individuelle und kollektive Praxis im Hier und Jetzt zum zentralen Ausgangspunkt umfassender Gesellschaftsveränderung macht” (Eversberg/Schmelzer 2016: 14).

Kritisches Denken in der Pädagogik

Das kritische Denken in der Pädagogik ist sowohl vom kritischen Denken der Logik und der kognitiven Psychologie als auch der Kritischen Theorie beeinflusst. Der Schwerpunkt liegt in der Förderung des kritischen Denkens bzw. der Denkstandards in dem jeweiligen Verständnis. Der folgende Teil betrachtet Dimensionen des kritischen Denkens, die aus der Kritischen Theorie hervorgegangen sind.

Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft

Die Denker der Kritischen Theorie sahen in der Schule einen Ort der Reproduktion für die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse. Statt junge Heranwachsende zu mündigen Bürger*innen und zur Emanzipation zu erziehen, bringt die Schule die Art Arbeiter*innen hervor, die in den bestehenden Strukturen benötigt werden und sich in diese einfügen. Aus den Impulsen der Kritischen Theorie ergaben sich neue Perspektiven für die Erziehungswissenschaft, aus denen sich in den 1960er Jahren die Critical Pedagogy in Südamerika und in Deutschland synonym und parallel dazu die Kritische Erziehungswissenschaft entwickelte. Sie entstand im Zuge der studentischen Protestbewegung und Bildungsreform aus dem Bewusstsein heraus, „politisch und gesellschaftlich gebraucht zu werden für eine damals überfällige und durchaus möglich erscheinende Veränderung der Gesellschaft im Namen aufklärerischer Prinzipien, so dass ‘Kritik’, ‘Mündigkeit’ und ‘Emanzipation’ zu bald stark beanspruchten begrifflichen Statthaltern einer besseren Zukunft wurden” (Dammer 2008: 6). Motive der Kritischen Theorie, die sich in ihr finden lassen, sind u.a. die Kritik an der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft und ihren Strukturen, die von Pädagog*innen übernommen wird und der damit verbundene Glaube an eine soziale Transformation durch Kritik sowie das Verständnis der Gesellschaft als Totalität, wodurch pädagogisches Handeln unmittelbar mit ihr verbunden ist. So muss auch die Erziehungswissenschaft selbst zum Gegenstand der Reflektion und Kritik werden (Stangl o. D.). „Erziehung ist eine ‘Funktion der Gesellschaft’; aber ebenso ist die Gesellschaft eine Funktion der Erziehung [...]” (Schäfer/Schaller 1971: 9).

Darüber hinaus wird das Verständnis von Mündigkeit dahingehend erweitert, dass individuelle Mündigkeit erst in einer mündigen Gesellschaft erreicht werden kann (Göddertz 2018: 54f). Im Sinne der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft ist kritisches Denken also emanzipatorisch und gemeinschaftsbezogen und steht im Zusammenhang mit Gesellschaftskritik am Kapitalismus und dem in Relation stehenden gesellschaftlichen Status Quo mitsamt seiner Machtstrukturen, die die freie Entwicklung und Emanzipation des Individuums behindern. Auch in dem Bestreben der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft lassen sich Ähnlichkeiten zur Degrowth-Bewegung erkennen. So verfolgt das kritische Denken in ihrem Sinne auch eine Abkehr vom konsumorientierten Verhalten und das gemeinsame Schaffen von gesellschaftlichen Alternativen (Kaplan 1991: 209).

Kritisch-Konstruktive Bildung nach Wolfgang Klafki

Einer der ersten und wichtigsten Vertreter der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum ist Wolfgang Klafki. In seiner Didaktik finden sich ebenfalls Motive der Kritischen Theorie, insbesondere die Ideologiekritik. „Kritische Theorie in diesem Sinne schließt ein ganz bestimmtes Erkenntnisinteresse ein, nämlich ein auf Gestaltung oder Veränderung der (gesellschaftlichen) Praxis gerichtetes Interesse [...]“ (Klafki 1972: 263f). Auch Klafki definiert Ideologie als „erweisbar falsches Bewusstsein, dessen Falschheit aus der vom Träger solchen Bewusstseins nicht durchschauten Prägung durch bestimmte gesellschaftliche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse resultiert“ (Klafki 2007: 111). Das kritische Element, also das Ent- bzw. Aufdecken der Gesellschaft zugrunde liegenden Machtstrukturen mit dem Ziel der Förderung der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit der Lernenden, geschieht mit dem Wissen, dass die Realität an Schulen und in der Gesellschaft diese Ziele behindern – die Ursachen dafür werden aber kritisch hinterfragt (ebd.: 90). Ergänzt wird das kritische Element um ein konstruktives, das Lernenden ermöglichen soll, Alternativen zu bestehenden gesellschaftlichen Praktiken und Veränderungen im System Schule und Gesellschaft zu entwickeln, um die Demokratie kontinuierlich zu stärken und um sie zu Gestalter*innen ihrer eigenen Lebenswelt zu machen. Mehr zur Klafkis Didaktik wird auf S. 33 erläutert.



Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten

Freire gilt als einer der Begründer der Kritischen Pädagogik (Critical Pedagogy). Sein Bildungsverständnis beruht auf der Annahme, dass Bildung sich als politisches Projekt an die Gesellschaft als Ganzes und ihre soziale Transformation richtet.

Bildung muss laut ihm immer in Bezug auf Machtverhältnisse zwischen Unterdrückten und Unterdrückern gedacht werden, sowohl zwischen Mächten innerhalb des eigenen Landes als auch zwischen Ländern des voll entwickelten Kapitalismus und den Ländern im Globalen Süden (Freire 1991: 18). Wie auch die Denker*innen des deutschen Pendantes der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft beschreibt Freire, dass das Bildungssystem konsequent zur Reproduktion bestehender Machtverhältnisse und der Sozialisation junger Menschen in ihrer Rolle innerhalb der Klassengesellschaft beiträgt (Salzborn 2016: 277).

„In der Tat besteht das Interesse der Unterdrücker darin, ‘das Bewusstsein der Unterdrückten zu verändern, nicht aber die Situation, durch die sie unterdrückt werden’. Je mehr nämlich die Unterdrückten dahin gebracht werden können, sich dieser Situation anzupassen, umso leichter lassen sie sich beherrschen” (Freire 1991: 59).

Freire beschreibt die Methode die Unterdrücker nutzen, um das Ziel der Aufrechterhaltung des Status Quo zu erreichen, als Bankiers-Konzept. Nach dieser Idee verfügen Lernende selbst über kein Wissen und gleichen einem leeren Behälter, das es mit Wissen durch Lehrende zu füllen gilt – eine Anhäufung von Wissen, ähnlich wie eine Einzahlung auf ein Konto (Freire 1991: 57). Dazu sei angemerkt, dass Freire im Rahmen eines Alphabetisierungsprogrammes mit wirklich Unterdrückten – Analphabeten, die in den 1960er Jahren in Brasilien (noch) nicht wahlberechtigt und nicht für die Teilhabe am öffentlichen Leben ermächtigt waren – arbeitete. Über die Fähigkeit des Lesen und Schreibens hinaus stellt seine Alternative zum Bankiers-Konzept, die dialogische problemformulierende Bildung, eine Methode zur kritischen Bewusstseinsbildung, im portugiesischen conscientização, dar. Nach Freire findet die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins und damit die Befreiung der Unterdrückten in drei Phasen statt. Auf diese wird auf S. 43 näher eingegangen.

Mit der Kritischen Theorie teilt Freire die Kritik am Kapitalismus, an der Konsumgesellschaft und ihren Machtstrukturen und das Bewusstsein, dass eine soziale Transformation nur durch Veränderungen dieser Strukturen möglich ist – so wie auch die Degrowth-Bewegung. Anders als die Kritische Theorie bleibt Freire jedoch nicht nur theoretisch, sondern verbindet Denken und Handeln.

Die Ansätze der Kritischen Erziehungswissenschaft beruhen auf den Ideen der Kritischen Theorie, soziale Verhältnisse und die zugrunde liegenden Machtverhältnisse in einer kapitalistischen Gesellschaft sichtbar zu machen und diese durch Emanzipation und Selbstbestimmung des Menschen zu transformieren. Das Ziel ist die Bewusstmachung, das Hinterfragen, Erweitern und Bewerten eigener oder fremder Annahmen, nicht das funktionale Lösen von Problemen. Das Element der Kapitalismuskritik und des damit einhergehenden Wachstums auf Kosten des Globalen Südens ist ebenfalls ein Grundgedanke der Degrowth-Bewegung.

DIDAKTIKEN DES KRITI SCHEN DENKENS

Zur Förderung des kritischen Denkens wurden bereits viele didaktische Ansätze, basierend auf dem jeweiligen Denkstandard, entwickelt, die ihren Fokus entweder auf bestimmte Kompetenzen oder aber auf innere Haltungen und Einstellungen legen. Im Folgenden werden zwei dieser didaktische Ansätze näher betrachtet, die für den späteren Entwurf dieser Arbeit von Bedeutung sind.



Didaktik

(von altgriechisch *didáskein*, deutsch ‚lehren‘)

Die Didaktik beschreibt die Theorie und Praxis der Lehre und des Lernens und beantwortet die Fragen „wer, was, wann, mit wem, wo, wie, womit, warum und wozu lernen soll“ (Jank/Meyer 1991: 16).

Didaktisches Modell

Ein didaktisches Modell ist ein theoriebasiertes Gebilde, durch das die Struktur des Unterrichtsgeschehens und seine Voraussetzungen sowie auch Möglichkeiten geplant werden können (Jank/Meyer 1991: 92). Es dient als Hilfestellung bei der Auswahl, Vermittlung und dem Verständnis von Unterrichtsinhalten.

Didaktisches Modell

Das didaktische Konzept übersetzt die Theorie des didaktischen Modells in einen Handlungsentwurf für den Unterricht unter Berücksichtigung von eigenen Stärken, Schwächen, Ängsten, Hoffnungen und Erfahrungen der Lernenden (Jank/Meyer 1991: 42f).

Integrativ-indirekte Förderung nach Ennis

Robert Ennis Systematisierung zur Förderung des kritischen Denkens enthält vier Ansätze:

1 Allgemeiner Ansatz (General Approach)

Kritisches Denken wird als eigenständiger Unterricht behandelt, hat jedoch keinen Bezug zu bestehenden Schulfächern und Inhalten.

2 Integrativ-direkter Ansatz (Infusion)

Die Förderung des kritischen Denkens geschieht anhand von expliziten Methoden im Fachunterricht mit fachbezogenen Beispielen.

3 Integrativ-indirekter Ansatz (Immersion)

Der Unterricht und die Lernaufträge sind so gestaltet, dass die Förderung des kritischen Denkens ohne explizite Methoden stattfindet.

4 Integrativ-indirekter Ansatz (Immersion)

Kritisches Denken wird als eigenständiges Fach vermittelt und in den Fachunterricht direkt oder indirekt transferiert.

(Ennis 1989: 4ff)

Für diese Arbeit ist der integrativ-indirekte Ansatz, der der kritischen Pädagogik entspringt, interessant und wird im folgenden Abschnitt näher betrachtet. Das allgemeine Verständnis von kritischem Denken wird oftmals mit negativen Begriffen wie kritisieren, runtermachen etc. assoziiert (Brookfield 1987: 246). Wird kritisches Denken und seine Methoden im Unterricht auch als dieses benannt (wie im allgemeinen oder integrativ-direkten Ansatz), kann sich die Auffassung als etwas Negatives auf die Wahrnehmung der Lernenden auswirken. Auch weil Lehrpläne eng getaktet sind und Lehrkräften meist der Freiraum und die Zeit für die Vorbereitung und Implementierung für zusätzliche Lerneinheiten wie z.B. kritisches Denken fehlen, eignet sich ein Ansatz, der keine expliziten Methoden erfordert und sich in den alltäglichen Unterricht, z.B. in Form von Pro-Contra Debatten, integrieren lässt, besonders. Didaktisch benötigt der immersive Ansatz besonders die Möglichkeit, ein Thema oder einen Sachverhalt aus verschiedenen

Perspektiven betrachten zu können. Dies geschieht vor allem im Diskurs mit anderen und durch Phasen der (Selbst-)Reflexion, in denen den Lernenden genügend Zeit und Freiraum zum Denken gegeben wird. Der Diskurs sollte durch einen irritierenden Impuls, der ein Problem in der Lebenswelt der Lernenden adressiert und sie „verunsichern, verwundern, irritieren, provozieren, anregen und Neugierde wecken“ (Jahn/Cursio 2021: 105) kann. Da der kritische Denkprozess emotional aufwühlend sein kann, benötigen Lernende eine geschützte Lernumgebung voll Vertrauen, Respekt und Wertschätzung, die auch Fehler zulässt (ebd.: 105).

Kritisch-Konstruktive Didaktik

Klafki definiert Bildung als den „Anspruch und prinzipielle Möglichkeit jedes Menschen, zur Selbstbestimmungsfähigkeit zu gelangen, weiterhin die Auffassung vom Recht jedes Menschen auf pädagogisch zu unterstützende Entfaltung aller seiner Möglichkeiten [...], überdies die Überzeugung, dass die Entfaltung der Vernunftfähigkeit in jedem Individuum zugleich die Möglichkeit eröffnet, dass die Menschen im vernunftgemäßen Miteinander-Sprechen und -Diskutieren und im reflexiven Verarbeiten ihrer Erfahrungen eine fortschreitende Humanisierung ihrer gemeinsamen Lebensbedingungen und eine fortschreitende vernünftiger Gestaltung ihrer gesellschaftlich-politischen Verhältnisse erreichen, unbegründete Herrschaft abbauen und ihre Freiheitsspielräume vergrößern“ (Klafki 2007: 95).

Die von ihm aus diesem Bildungsverständnis heraus geforderten Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität sollen zur Demokratisierung von sowohl der Gesellschaft als auch der Bildung und Schule beitragen und von allen Lernenden erworben werden. Seine kritisch-konstruktive Didaktik bezeichnet Klafki als Allgemeine Bildung, da der Begriff auf drei Ebenen bedeutungsvoll ist (Klafki 2007: 97).



DIDAKTIKEN DES KRITISCHEN DENKENS

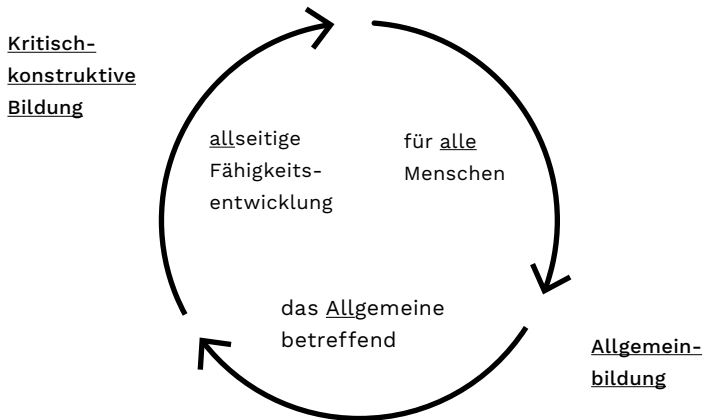


Abb. 8: Klafkis Allgemeine Bildung | Quelle: in Anlehnung an Porsch 2016: 121

Als zu vermittelnde Inhalte seiner Allgemeinen Bildung schlägt Klafki die Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen unserer Gegenwart vor, mit dem Ziel ein „geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft gewonnen zu haben, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und die Bereitschaft, sich ihnen zu stellen und am Bemühen um ihre Bewältigung mitzuwirken“ (ebd.: 56). Vorschläge, die Klafki für Schlüsselprobleme macht, sind u.a. Krieg und Frieden, Umwelt und soziale Ungleichheit (ebd.: 56f). Klafki geht es nicht um die Lösung dieser Probleme, sondern um die Bereitschaft zur (Selbst) Kritik, Argumentationsfähigkeit, Empathie und vernetztem Denken (ebd.: 63). Um einen Unterricht im Sinne einer kritisch-konstruktiven Didaktik planen und auf den Bildungsgehalt prüfen zu können, entwickelte Klafki sein Konzept der Didaktischen Analyse, das als Hilfestellung für Lehrende dient. Diese Analyse besteht aus sieben Grundfragen.

Bedingungsanalyse: Analyse der konkreten, sozio-kulturell vermittelten Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe (Klasse), des / der Lehrenden sowie der unterrichts relevanten (kurzfristig änderbaren oder nicht änderbaren) institutionellen Bedingungen, einschließlich möglicher oder wahrscheinlicher Schwierigkeiten bzw. „Störungen“

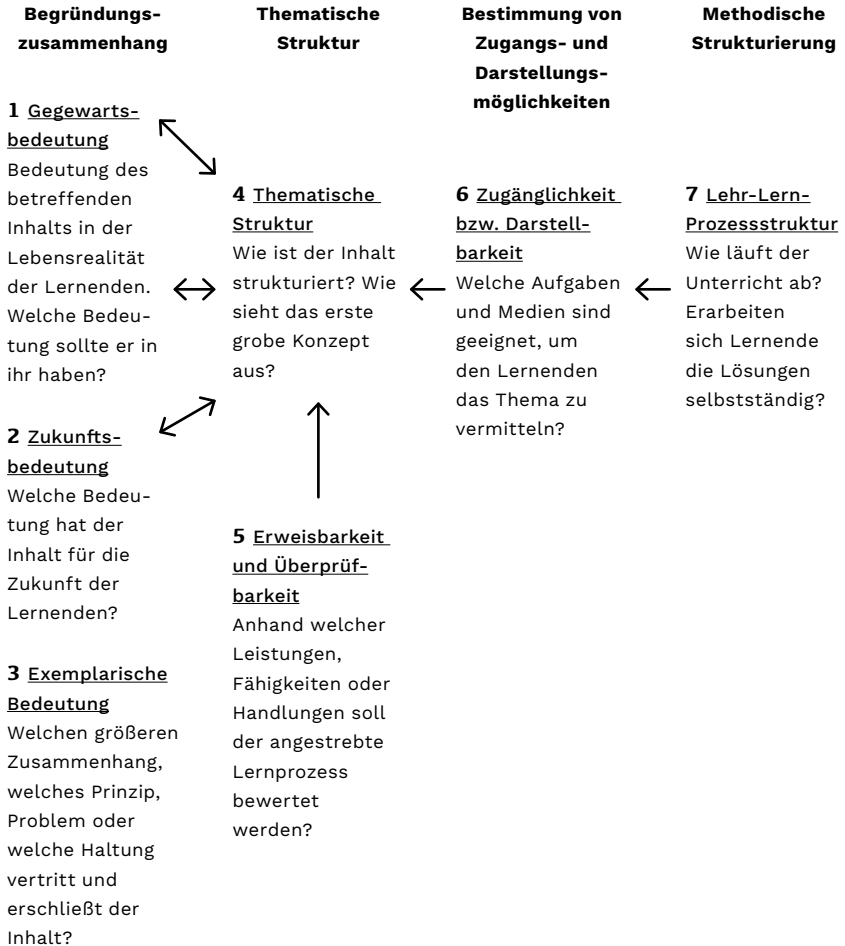


Abb.9: Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung nach Klafki | Quelle: in Anlehnung an Klafki 2007: 272ff

Practical Inquiry Modell nach Akyol und Garrison

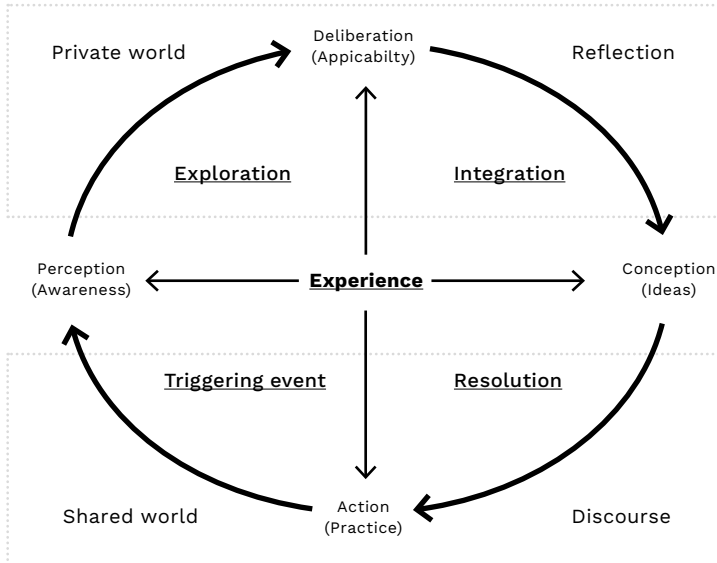


Abb. 10: The practical inquiry model | Quelle: in Anlehnung an:Akyol/Garrison 2011: 235

Das Modell stellt kein direktes didaktisches Konzept dar, fasst den Vorgang des kritischen Denkens als einen selbstständigen und individuellen, aber gleichzeitig auch gemeinschaftlichen konstruktivistischen Lernprozess zum Abschluss dieses Kapitels aber noch einmal anschaulich zusammen. Im Fokus steht dabei die Erfahrung (Experience) des Individuums, die zum einen das eigene Wissen und Können und zum anderen die emotionalen Erfahrungen während des Denkprozesses beschreibt. Durch ein Triggering event, einen irritierenden Impuls in der eigenen Lebenswelt, werden bekannte und erlernte Denk- und Handlungsweisen plötzlich hinterfragt. Das Individuum ist wach- und aufmerksam, das kritische Denken wird aktiviert und der irritierende Sachverhalt zum besseren Verständnis und Beurteilung aus verschiedenen Perspektiven genauer betrachtet (Exploration). Reicht das vorhandene Wissen aus bzw. wurde ausreichend neues Wissen konstruiert, um ein fundiertes Urteil über den irritierenden Sachverhalt bilden zu können, integriert das Individuum diese gewonnenen Erkenntnisse in

das eigene Denken und Handeln und entwickelt Lösungsansätze (Integration), die anschließend in der geteilten Lebenswelt erprobt werden (Resolution) (Jahn/Cursio 2021: 141f). Das Modell zeigt zusammenfassend, wie wichtig die Ausgangsbedingungen, Denkipulse, eigene Erfahrungen, der Wechsel zwischen sozialer Interaktion und Reflexion sowie Zeit und Freiräume zum Entwickeln und Erproben von Alternativen sind.

Weitere didaktische Richtlinien

Neben den zuvor genauer betrachteten didaktischen Empfehlungen zur Förderung des kritischen Denkens existieren noch zahlreiche weitere Ansätze, die untereinander Gemeinsamkeiten aufweisen. Sie können als Ausgangsbedingungen für kritische Denkprozesse, die es herbeizuführen gilt, betrachtet werden:

1 Vertrauensvolle Lernumgebungen

Kritische Denkprozesse können emotional aufwühlend sein, Lernende benötigen daher eine geschützte Lernumgebung voll Vertrauen, Respekt und Wertschätzung, in der auch Fehler gemacht werden dürfen (Jahn/Cursio 2021: 105). In einer Lernumgebung, die im schulischen Alltag meist durch Wettbewerb gekennzeichnet ist, können Kontroversen eher destruktiv als konstruktiv verlaufen und kritische Denkprozesse damit behindern anstatt zu fördern (Johnson/Johnson 2009: 42). Ein vertrauensvolles Lernklima ist nötig, damit Lernende das Selbstvertrauen, das es braucht, um einen kritischen Denkprozess zu durchlaufen, entwickeln können.

2 Irritation

Sowohl Ennis immersive Methode als auch das Modell nach Akyol und Garrison sehen einen irritierenden Impuls aus der Lebenswelt der Lernenden als Auslöser für einen kritischen Denkprozess. Auch Stephen Brookfield spricht von einem Ereignis, das die „Diskrepanz zwischen den Annahmen und Perspektiven, die die Welt zufriedenstellend erklären, und dem, was im wirklichen Leben geschieht, aufzeigt“ (Brookfield 2020: 115). Auch der für das kritische Denken bedeutende Pädagoge John Dewey nennt schon Anfang des 20. Jahrhunderts eine „empfundene Schwierigkeit“ (Dewey 1910: 72) als Auslöser. Auch Klafkis Konzept der epochaltypischen Schlüsselprobleme können hier genannt werden, da sie sich an Problemen der Gegenwart und damit auch der Lebenswelt der Lernenden orientieren.



3 Soziale Interaktion und (Selbst)Reflexion

Um das irritierende Ereignis und die eigene Perspektive hinterfragen und neue entdecken zu können und um die gewonnenen Erkenntnisse auch in das eigene Denken und Handeln integrieren zu können, braucht es wechselseitige Phasen des Diskurses mit anderen Lernenden und der (Selbst)Reflexion. In Diskussionen werden neue Ideen generiert, in den Phasen der Selbstreflexion eigene Annahmen und gewonnene Einsichten kritisch hinterfragt (Jahn 2013: 3ff).

4 Selbstgesteuertes Lernen

Kritisches Denken erfordert ein hohes Maß an Eigenständigkeit der Lernenden. Der kritische Denkprozess ist höchst individuell und kann nicht durch Lehrende vermittelt, sondern nur begleitet werden. Die Lernenden müssen die Phasen der (Selbst)Reflexion und weitere Handlungsschritte selbstständig planen und durchführen können (Moon 2008: 131).

5 Gestaltung und Begleitung des Prozesses

Eine Begleitung und Gestaltung kritischen Denkens durch Lehrende ist notwendig, um auch schwächeren, unselbstständigen und unerfahrenen Lernenden den Prozess zu ermöglichen. „Kritisches Denken setzt den Dialog und die Auseinandersetzung mit Personen voraus, die mit Hinweisen, Anregungen, Ideen, Reflexionen usw. den kritischen Dialog immer wieder anregen und weiterführen können und dadurch zum Modell für kritisches Denken werden“ (Dubs 1992: 52).

TRANS FORMA TIVE LERN PROZESSE

Transformative Bildung im Verständnis des WBGU

In seinem Bericht ‚Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation‘ aus dem Jahr 2011 beschreibt der WBGU eine transformative Bildung als eine Bildung, „die Verständnis für 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: 374). Für eine gesellschaftliche Transformation kommt der Bildung in dem Bericht eine zentrale Rolle zu. Durch Erkenntnisse der Transformationsforschung, die der Gesellschaft zur Verfügung gestellt werden, soll eine transformative Bildung ein Verständnis für Handlungs- und Lösungsansätze erzeugen (ebd.: 24). Transformation wird damit sowohl zum Bildungsinhalt als auch zum Bildungsziel. Das Bildungs- und Transformationsverständnis des WBGU wird in der Debatte jedoch kritisiert und teilt die Argumente der Kritik an der BNE 1 (siehe S. 19). Didaktische Empfehlungen, wie eine transformative Bildung gefördert werden kann, schlägt der Bericht zudem auch nicht vor (Singer-Bodrowski 2016: 14).



Transformatives Lernen

Das Transformative Lernen hat seinen Ursprung in der Erwachsenenbildung und entspringt sozial-konstruktivistischen Lerntheorien (Getzin/Singer-Bodrowski 2016: 14). Singer-Bodrowski sieht zwei Ansätze, die als „erziehungs-wissenschaftliche [...] Fundierung“ (ebd.: 13) für eine transformative Bildung im Sinne des WBGU dienen können.

Wandel von individueller Bedeutungsperspektiven

Der bekannte Theoretiker transformativer Lernprozesse in der Erwachsenenbildung, Jack Mezirow, entwickelte die Theorie der Bedeutungsperspektiven, die er als „Bündel gewohnheitsmäßiger Erwartungen“ (Mezirow 1997: 35) beschreibt und denen er drei Funktionen zuweist: „Sie wirken 1. wahrnehmungsleitend für die Interpretation von Wirklichkeit, damit 2. orientierungsgebend für das individuelle Handeln und letztlich 3. identitätsprägend für das Individuum“ (Singer-Bodrowski 2016: 15). Mezirow unterteilt den transformativen Lernprozess in drei größere Phasen:

1 Dekonstruktion

Die eigenen Bedeutungsperspektiven werden durch einen irritierenden Impuls bzw. eine Krise erschüttert und somit offen für Veränderung.

2 Rekonstruktion

Im Austausch und kritischer Reflexion mit anderen werden neue Bedeutungsperspektiven aufgebaut.

3 Integration

Die neu entwickelten Bedeutungsperspektiven werden zur Lösung des Problems, das durch den irritierenden Impuls entstanden ist, und in das eigene Leben integriert.

(Pettig 2021: 8f)

Kollektiver Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess

Mezirows Ansatz des transformativen Lernens, der vor allem individualistisch angelegt ist und eher abstrakte Ideologien wie z.B. den Kapitalismus fokussiert, wurde von Stephen Brookfield dahingehend erweitert, dass auch gesellschaftliche und kulturelle Ausgangsbedingungen, also Alltagsideologien, in denen Lernende sozialisiert sind und die die Entstehung von Bedeutungsperspektiven prägen, berücksichtigt werden. Transformative Lernprozesse können dazu befähigen, diese kollektiven Ideologien zu hinterfragen (Getzin/Singer-Bodrowski 2016: 42). Die Idee des kollektiven Bewusstwerdungsprozesses prägt auch Freires Pädagogik der Unterdrückten, deren Ansatz auf S. 28 in ihren Grundzügen bereits erläutert wurde. Der Prozess des Bewusstwerdens, conscientização, findet nach Freire in drei Stadien statt:

1 semi-transitives Bewusstsein

Der Mensch hat keine kritische Distanz zu seiner Umwelt und sieht seine Situation als gegeben und unveränderlich an. Die eigene Erfahrungswelt ist begrenzt, Macht- und Herrschaftsverhältnisse werden nicht durchschaut. Im Vordergrund stehen vor allem die Befriedigung der Grundbedürfnisse.

2 naiv-transitives Bewusstsein

Der Mensch ist sich seiner Probleme teilweise bewusst und in der Lage, ambivalente Zustände in seiner Umwelt zu erkennen und zu benennen. Dies geht mit einem Gefühl der Verunsicherung einher.

3 transitiv-kritisches Bewusstsein

Der Mensch ist in der Lage, Probleme und Missstände in seiner Umwelt wahrzunehmen und ist offen dafür, diese ständig kritisch zu reflektieren.

(Stauffer 2007: 12ff)



TRANSFORMATIVE LERNPROZESSE

Das Ziel, das mit transformativen Lernprozessen verfolgt wird, ist eine gestärkte Reflexionsfähigkeit im Blick auf identitätsprägende individuelle und kollektiv erlernte Werte, Normen, Leitbilder, Denkmuster und verinnerlichte Meinungen und Einstellungen, also eine „rigorose Kritik aller entmenschlichenden sozialen, politischen und wirtschaftlichen Strukturen“ (Mezirow 1997: 115). Im Sinne der Kritischen Theorie geht es auch wieder um eine Ideologiekritik an den versteckten Macht- und Herrschaftsstrukturen der kapitalistischen Gesellschaft und darum, so eine Basis „(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“ (Getzin/Singer-Bodrowski 2016: 41) zu schaffen. Statt dem Aufbau von Wissen zur Förderung von nachhaltigem Verhalten entsprechend einer instrumentellen BNE 1 steht bei transformativen Lernprozessen die Emanzipation der Lernenden und ein Verständnis für nicht-nachhaltige Strukturen und implizite Machtverhältnisse im Vordergrund – ganz im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen BNE 2. Inhalte aus dem Kontext der Degrowth-Debatte bieten großes Potenzial, da sie die derzeitigen sozialen und ökologischen Krisen mit individuellen wie auch kollektiv verinnerlichten Macht- und Herrschaftsverhältnissen miteinander in Beziehung setzen.

Didaktiken des transformativen Lernens

Transformative Lernprozesse sind wie kritische Denkprozesse höchst individuell und können nur ermöglicht, aber nicht vermittelt werden. Lehrende können Impulse setzen, um diese Prozesse anzuregen, können diese aber nicht beeinflussen. Getzin und Singer-Bodrowski geben vier didaktische Empfehlungen zur Ermöglichung:

1 Problembasiertes Lernen

Forschendes Lernen in Gruppen und wechselnde Phasen zwischen Aktion und Reflexion können die Reflexionsfähigkeit mit Blick auf die eigene Bedeutungsperspektive steigern.

2 Intensive Reflexionsphasen

Um individuelle Verhaltens- und Denkmuster in Bezug auf ökologische Folgen und im historischen Kontext von Ungerechtigkeitszuständen besser verstehen und diskutieren zu können, braucht es intensive Phasen der Reflexion.

3 Rolle der Lehrenden

Transformative Lernprozesse können emotional aufwühlend sein, Lehrende sollten daher sehr sensibel auf mögliche emotionale Reaktionen eingehen. Statt Wissen einfach nur zu vermitteln, sollten Lehrende in einen Dialog auf Augenhöhe mit Lernenden treten und versuchen, einen herrschaftsfreien Diskursraum zu gestalten.

4 Reflexion der Rolle von Bildungseinrichtungen

Lernende sind durch mentale Infrastrukturen wie z.B. Leistungs- und Konkurrenzdruck innerhalb von Bildungseinrichtungen geprägt. Die institutionellen Rahmenbedingungen könnten gemeinsam mit Lehrenden hinterfragt und neu ausgehandelt werden und als Praxisbeispiel für Ideologiekritik und gesellschaftliche Transformation dienen.

(Getzin/Singer-Bodrowski 2016: 43ff)



SIMPLE CLUB

Abb. 12: Sharp silver hexagons | aquaryus15/Quelle: unsplash

Über simpleclub

simpleclub ist eine Online-Plattform zur Lernförderung, die als App und über den Browser genutzt werden kann. Lernende der 5. bis 13. Klasse sowie auch Auszubildende und Studierende für einige ausgewählte Berufe und Studiengänge finden dort Videos, Übungsaufgaben und Zusammenfassungen für relevante Themen in den wichtigsten Fächern. Vorschläge für Themen können von den Nutzer*innen selbst gemacht werden. Die Plattform kann von Lernenden sowie auch von Lehrenden ergänzend zur Unterrichtsvorbereitung, im Unterricht, zur Klausurvorbereitung, zur individuellen Förderung und bei Unterrichtsausfall genutzt werden. Die Inhalte sind zum einen nach Fächern, Klassenstufen und Bundesländern und zum anderen fächerübergreifend in ein Wissensnetz nach Themen gegliedert, um so Kontexte und Zusammenhänge sichtbar zu machen.

Didaktisches Konzept

Das Konzept selbst ist in einem Dokument als Template angelegt und ist von den Content Creatoren auszufüllen. Es beinhaltet Informationen zu den Hardfacts (Klassenstufe/Zielgruppe), der Struktur des Inhalts in der App, den einzelnen Content Bausteinen, den Lernzielen und den benötigten Designs.

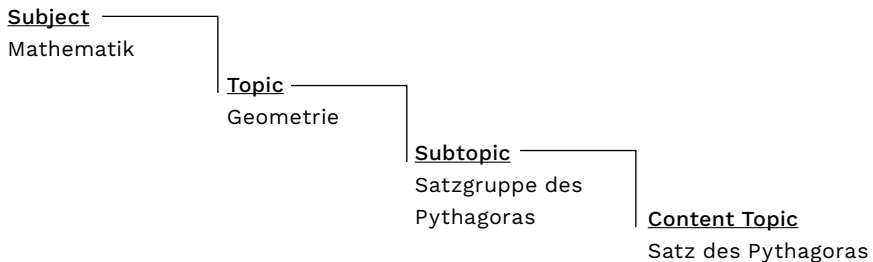


Abb. 13: Inhaltsstruktur simpleclub | Quelle: eigene Darstellung



Bei der Erstellung eines Content Concepts ist von den Autor*innen die Learning Story zu beachten. Dabei wird geprüft, in welcher Reihenfolge die einzelnen Summaries, Videos und Lessons ausgespielt werden und wie das neue Thema in die bereits bestehende Content-Struktur passt. Das Konzept orientiert sich am EIS-Prinzip, nach dem die Erklärung auf drei verschiedenen Ebenen stattfindet. Auf der enaktiven Ebene handeln Lernende selbst und das Gelernte wird im besten Fall für sie am eigenen Leib erfahrbar. Auf der ikonischen Ebene wird das zu vermittelnde Wissen bildlich dargestellt, die symbolische Ebene stellt es sprachlich dar. Bei der Erstellung von Inhalten sollten Beispiele für jede der drei Ebenen gegeben werden. Nach dem Qualitätsmodell von simpleclub sollte ein erfolgreicher Content Baustein 1. inhaltlich korrekt, 2. didaktisch angemessen, 3. zum simpleclub Style passen und 4. aus simpleclub Sicht strukturell korrekt angelegt sein. Der Schnittpunkt zwischen Korrektheit, Didaktik und Style ist das zu erreichende Ziel der besten Erklärung der Welt (simpleclub 2022)¹.

Summary

Summaries fassen die Erklärungen und Inhalte eines Content Bausteins in Textform und durch Grafiken und Animationen ergänzt noch einmal zusammen.

Lesson

Lessons sind interaktiv aufgebaut. Die Inhalte eines Content Bausteins werden mithilfe verschiedener Interaktionen wie z.B. Multiple Choice, Drop Down oder Drag and Drop vermittelt. Alle Erklärungen werden am Ende einer Lesson noch einmal in einer Summary zusammengefasst.

Video

Lernvideos beginnen mit einer Einleitung in das aktuelle Thema und ggfs. einer kurzen Wiederholung des in der Inhaltsstruktur vorangegangenen Themas. Wenn möglich, sollen viele Beispiele mit unterschiedlichen Abstraktionsgraden verwendet werden. Wünschenswert ist ebenfalls eine Storyline, die sich durch alle zusammengehörenden Videos zieht, dennoch muss jedes Video auch allein für sich funktionieren.

¹Quelle aus dem Intranet (nicht öffentlich zugänglich) von simpleclub.

Potenzial von simpleclub für BNE 2

Innerhalb der fünf Jahre des Weltaktionsprogramms BNE (WAP BNE) haben einige Bundesländer BNE als ein zentrales Ziel und fächerübergreifende Aufgabe erkannt und benannt und erwähnen das Konzept in den entsprechenden Lehrplänen. Eine Empfehlung oder Strategie zur strukturellen Verankerung in Schulen seitens der Kultusministerkonferenz liegt nicht vor, eine Implementierung in der Ausbildung von Lehrkräften in 15 untersuchten Hochschulen fand ebenfalls nicht statt (Holst/Brock 2020: 18). In einer Studie des Institut Futur gaben 36 % der befragten Lehrenden an, BNE im Unterricht bisher nicht umzusetzen, da ihnen nicht klar ist, was inhaltlich dazugehört (Brock/Grund 2018: 4). Als weitere Hürde werden ein Defizit an eigenem Wissen der Lehrenden und ein Mangel an geeigneten Unterrichtsmaterialien genannt (ebd.: 5).

simpleclub hat die Möglichkeit, schnell zu reagieren und neue Inhalte, die an die Lebenswelten der Schüler*innen angepasst sind, zu erstellen und diese zeitnah in die App zu integrieren. Lehrende müssen so also keine eigene Recherche nach Materialien betreiben, die App bietet inhaltliche und strukturelle Klarheit und eine schnelle Übersicht über relevante Inhalte zu einem Thema. Um sie im Unterricht oder zur Vorbereitung einzusetzen sind keine komplizierten technologischen Infrastrukturen nötig. Die App und die Website können auf allen Gerätetypen online und offline und auch außerhalb des Präsenzunterrichts verwendet werden. Durch diese gewonnene Zeit kann der Präsenzunterricht intensiver genutzt werden, um Inhalte tiefer zu behandeln. simpleclub stellt als digitales Lernmittel einen erweiterten Lernraum und eine Möglichkeit dar, das Lehren und Lernen zu verändern. Eine innere Differenzierung ist ein Mittel, um über unterschiedliche Lernwege die verschiedenen Ausgangsbedingungen der Lernenden zu berücksichtigen. Jedes Kind hat andere Bedürfnisse, Stärken und Interessen und lernt in seinem eigenen Tempo. In der Realität findet diese Differenzierung im Unterricht aufgrund von großen Klassen, festen Zeitstrukturen und fehlender Kooperation im Kollegium allerdings kaum bzw. überhaupt nicht statt (Klafki 2003: 19f). simpleclub geht individuell auf jede*n Nutzer*in ein und erstellt personalisierte Lehrpläne anhand des Vorwissens, der Schulform und des Rahmenlehrplans des jeweiligen Bundeslandes. Diese Lehrpläne können sowohl von den Lernenden selbst sowie auch von Lehrenden für jede*n Schüler*in zusammengestellt werden und so unterstützend für die individuelle Förderung wirken. simpleclub fördert damit die Fähigkeit des selbständigen Lernens, die benötigt wird, um kritisch zu denken und selbstbestimmt Erkenntnisse gewinnen, eigene Urteile bilden und eigenverantwortlich handeln zu können (ebd.).



SIMPLECLUB

Kritisches Denken ist ein individueller Prozess, der nicht vermittelt und somit auch nicht bewertet werden kann (Moon 2008: 131). Der Lernfortschritt wird in der App zwar gemessen, dieser dient aber nur zur eigenen Überprüfung – eine Benotung findet nicht statt und kann den Lernenden somit Angst und Hemmungen vor schlechten Noten und Versagen nehmen. Da simpleclub an keine institutionellen Rahmenbedingungen und schulische Strukturen gebunden ist, besteht auch kein heimlicher Lehrplan.

hidden curriculum

Das hidden curriculum ist unterhalb des eigentlichen Lehrplans wirksam und wird implizit durch Rahmenbedingungen wie z.B. die gewählten curricularen Inhalte, Notengebung und Rituale im Schulalltag vermittelt und hat Einfluss auf den Sozialisationsprozess der Lernenden (Sociology: Hidden Curriculum in Education o. D.).



ENT WURF

ENTWURF

Im vorangegangenen Teil wurde die bildungstheoretische Unterscheidung der instrumentellen BNE 1 und der kritisch-emanzipatorischen BNE 2 erörtert. Es wurde aufgezeigt, wie die BNE 2 sich in der Kritischen Theorie und der daraus entstandenen Kritischen Pädagogik verankern lässt. Damit wurde eine erziehungswissenschaftliche Grundlage für eine Bildung im Kontext Degrowth geschaffen, die wachstumskritisch die individuellen und kollektiven verinnerlichteten Annahmen der Lernenden sowie auch Lehrenden in den Mittelpunkt stellt und durch das kritische Hinterfragen eine Emanzipation von diesen nicht-nachhaltigen Denk- und Handlungsweisen fördert.

Eine Möglichkeit, die Bildungsziele einer BNE 2 zu erreichen, bietet das transformative Lernen, das in seinen Ansätzen als Wandel der individuellen Bedeutungsperspektive und als kollektiver Bewusstwerdungsprozess erläutert wurde. Es wurden Didaktiken des kritischen Denkens und didaktische Empfehlungen für ein transformatives Lernen aufgezeigt, die Gemeinsamkeiten aufweisen.

Das folgende Modell versucht, diese Gemeinsamkeiten zu vereinen, um so einen Handlungsrahmen für die Ermöglichung transformativer Lernprozesse im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen BNE zu schaffen. Anhand dieser Didaktik werden exemplarische Lerneinheiten zum Thema Degrowth für die App simpleclub entwickelt. Der Entwurf berücksichtigt dabei die Didaktik und technischen Möglichkeiten der App und versucht diese mit den zuvor erarbeiteten Ergebnissen zu vereinen.

Didaktischer Handlungsrahmen

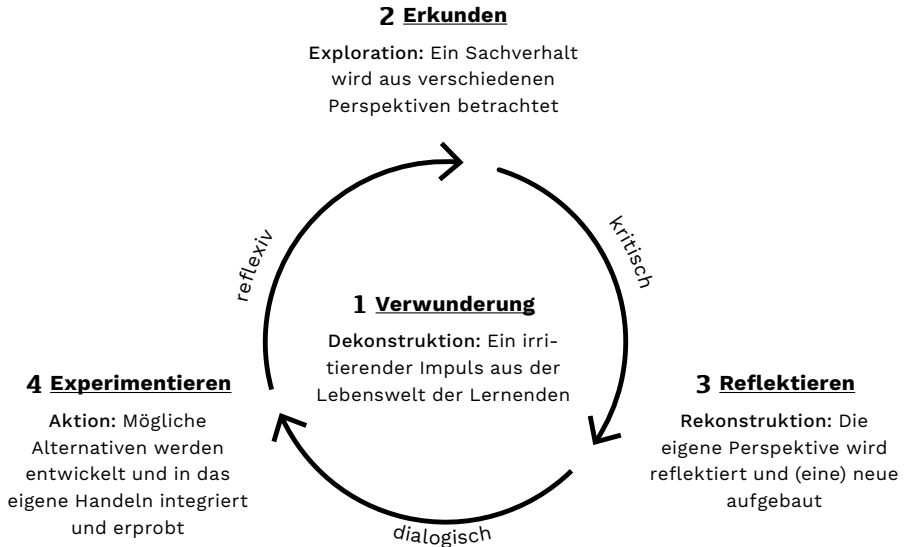


Abb. 15: Handlungsrahmen für transformatives Lernen | Quelle: in Anlehnung an Pettig 2021: 12

1 Problembasiertes Lernen

Der Prozess wird durch einen irritierenden Impuls angestoßen. Dieses Schlüsselerebnis muss dabei nicht zwingend etwas Negatives, sondern kann auch etwas Positives sein, das verwundert und neugierig macht – die Wahrnehmung ist allerdings rein subjektiv und kann nicht beeinflusst werden. Der Impuls knüpft an die Lebensrealität der Lernenden an und erzeugt ein Gefühl der Diskrepanz zwischen der dadurch ausgelösten Erfahrung und dem individuellen Welt- und Selbstbild. Die durch dieses kognitive Ungleichgewicht entstehenden Emotionen erzeugen eine intrinsische Motivation bei den Lernenden, das Schlüsselerebnis gedanklich zu durchdringen und besser verstehen zu wollen (Johnson/Johnson 2009: 41).



2 Erkunden

Um das emotionale und kognitive Ungleichgewicht aufzuheben, müssen neue Informationen zum Sachverhalt gesammelt und dieser aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Auch die eigene Perspektive wird in die Analyse eingeschlossen. In dieser Phase geht es auch um die Beziehungen zwischen den verschiedenen Perspektiven und ihr Wirken aufeinander. Im Kontext Degrowth können die sieben Kritikstränge nach Schmelzer und Vetter (siehe S. 14) eine Orientierung bieten, den Sachverhalt aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und auf Herrschaftsverhältnisse zu untersuchen. Die Gewinnung neuer Erkenntnisse geschieht dabei individuell sowie im Austausch mit anderen Lernenden.

3 Reflektieren

In wechselnden Phasen zwischen Reflexion mit anderen und Selbstreflexion werden sich Lernende über ihre eigenen Perspektiven und den Annahmen, die ihnen zugrunde liegen, bewusst und hinterfragen diese kritisch. Durch die neu gewonnenen Erkenntnisse können fundierte Urteile getroffen und neue relevante Perspektiven identifiziert und übernommen werden.

4 Experimentieren

Mit dem neuen Wissen und den neuen Perspektiven wird nach Alternativen zum bestehenden Sachverhalt gesucht und wie dieser verbessert werden kann. Im Kontext Degrowth bedeutet dies z.B. Alternativen zu finden, um bestehende Herrschaftsverhältnisse aufzulösen und konstruktive individuelle Handlungsoptionen zu entwickeln, um alte Denk- und Handlungsmuster zu erweitern oder zu ersetzen und die Alternativen in die eigene Lebenswelt zu integrieren und zu testen.

Das Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, in welchem Rahmen eine App wie simpleclub transformative Lernprozesse ermöglichen kann. Diese Prozesse sind geprägt von Reflexionsphasen und dem Austausch mit anderen Lernenden. Dies kann die App nicht bieten. Aber sie kann die erste Phase der Verwunderung, den irritierenden Impuls, ermöglichen und die individuelle Erkundungsphase unterstützen. Der nachfolgende Entwurf wird sich daher auf diese beiden Phasen konzentrieren.

Format: Lesson

simpleclub arbeitet mit unterschiedlichen Formaten (siehe S. 48). Da die Video-Produktion mit hohen Kosten und Aufwand verbunden ist und weniger Flexibilität bei der Anpassung von Inhalten bietet, orientiert sich dieser Entwurf an dem interaktiven Format der Lessons. Lessons sind lineare Übungen, um neue Inhalte zu vermitteln. Sie bestehen aus kleinen thematischen Lerneinheiten (learning nuggets) und in der Regel etwa 10 bis 15 Aufgaben (Tasks). Der Aufbau folgt einer bestimmten Struktur:

- **Einleitung**
In der Einleitung wird das Thema der Lesson genannt, welche Aspekte behandelt werden und warum sie relevant sind. Die Einleitung stellt eine Verbindung zu den Lernenden her und initiiert die aktive mentale Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, indem ein Kontext oder Problem aus ihrer Lebenswelt angesprochen wird.
- **Experimentieren**
Die Erklärung erfolgt implizit. Die Lernenden entdecken die Erklärung nonverbal aktiv selbst, anstatt sie verbal passiv zu erhalten.
- **Interaktion**
Interaktion wird auf zwei Wegen erzeugt. Die Lernenden werden zum einen kognitiv aktiviert, indem sie durch Fragen in die Erklärung mit einbezogen werden und das Thema so aktiv entdecken. Zum anderen kann an zuvor Gelerntes angeknüpft werden und bestimmte Aspekte vertieft werden, indem Folgefragen gestellt werden. Wichtig dabei ist, dass die Fragen entweder intuitiv oder reproduktiv von den Lernenden beantwortet werden können.
- **Summary**
Am Ende werden die wichtigsten Informationen noch einmal zusammengefasst. Die Lernenden haben an dieser Stelle die Gelegenheit, sich außerhalb der App eigene Notizen zu machen.

Interaktionen

simpleclub bietet vier Optionen, um Lernende interaktiv einzubinden. Dabei handelt es sich um die klassischen Quizarten Drop Down, Drag and Drop, ein Quiz mit einer Antwortmöglichkeit oder Multiple Choice und einen Lückentext. Darüber hinaus gibt es auch die Möglichkeit, mit Animationen zu interagieren. So können zum Beispiel Grafiken beschriftet oder über einen Regler zur besseren Veranschaulichung zwischen zwei Zuständen gewechselt werden. Animationen und Grafiken werden in diesem Entwurf nicht berücksichtigt, er konzentriert sich hauptsächlich auf den zu vermittelnden Inhalt und die vier genannten anderen Optionen. Die Möglichkeit, offene Fragen ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten zu stellen, bietet die App bisher nicht.

Drag and Drop

Hier steht eine Frage

Hier wird die Antwort reingezogen

Antwortmöglichkeiten



Antwort 1

Antwort 2

Antwort 3

Lückentext

Hier steht ein [1] Text, in dem die [2] Lücken ausgefüllt werden sollen.

Lücke [1]

Wähle weise



Lücke [2]

Wähle weise



Drop Down

Hier steht eine Frage

Wähle weise



Antwortmöglichkeit 1

Antwortmöglichkeit 2

Antwortmöglichkeit 3

Antwortmöglichkeit 4

Quiz / Multiple Choice

Hier steht eine Frage

Je nachdem gibt es eine oder mehrere richtige Antworten.

Antwortmöglichkeit 1

Antwortmöglichkeit 2

Antwortmöglichkeit 3

Antwortmöglichkeit 4

Charaktere

Jan und Lea sind die zwei Hauptcharaktere des simpleclub Universums. Sie werden bei Bedarf um weitere diverse Charaktere (Chloé, Pedro) ergänzt und bei fast allen Beispielen in Lessons und Videos genutzt. Sie entspringen der Lebensrealität der Lernenden und verkörpern selbst Lernende in der Schule bzw. Auszubildende in ihrem Beruf.

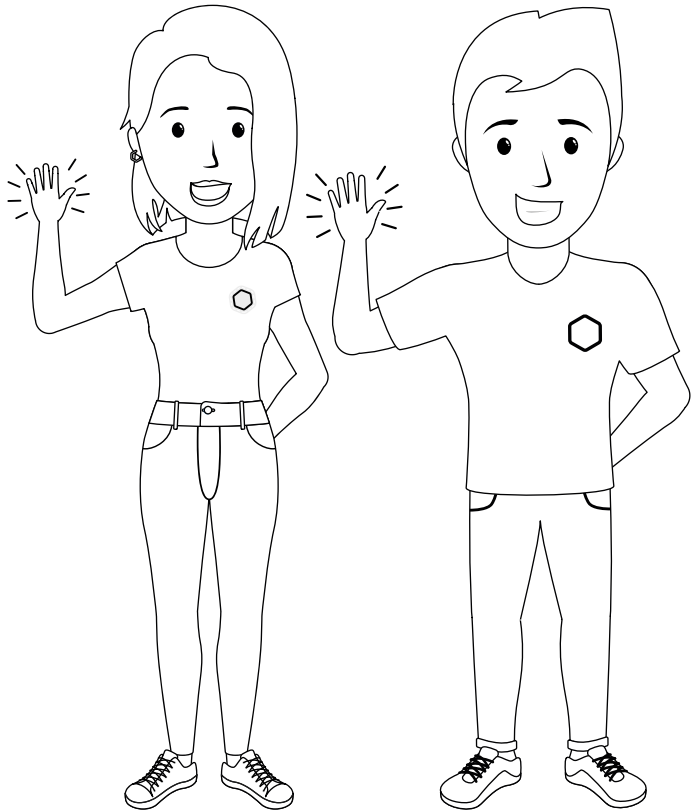


Abb. 17: Jan und Lea | Quelle: in Anlehnung an simpleclub 2022: 00:08

Fachliche Einordnung

Dieser Entwurf richtet sich an die Oberstufe mit den Klassen 11 bis 13. Zum einen, da es bei transformativen Lernprozessen um Bedeutungsperspektiven geht, die ein gewisses Maß an Lebenserfahrung und Wissen voraussetzen, und zum anderen, weil sich das Topic Degrowth bzw. das Subtopic Wachstum gut im Curriculum des Fachs Erdkunde dieser Jahrgangsstufen verorten lässt. Die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer beinhalten größtenteils dieselben Themen, im Rahmen dieses Entwurfs wird der Einfachheit halber Bezug auf das Curriculum der Oberstufe in Niedersachsen Bezug genommen.

Der Bildungsbeitrag des Fachs Erdkunde liegt in der Auseinandersetzung mit grundlegenden Herausforderungen des 21. Jahrhunderts wie:

- „der Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen für Folgegenerationen durch nachhaltiges Wirtschaften sowie durch soziales und ökologisch verträgliches Handeln
- der Wahrnehmung der Chancen und Risiken, die mit der zunehmenden Globalisierung, aber auch mit dem Prozess der Regionalisierung verbunden sind
- der Schaffung zukunftsfähiger Lebensverhältnisse, z. B. durch Abbau von Disparitäten und durch Ressourcenverantwortung
- der Sicherung des friedlichen Miteinanders durch interkulturelles Verständnis”

(Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 5)

Im Curriculum verankerte Inhalte, die Anknüpfungspunkte für Degrowth-Themen bieten, sind z.B.: Dimensionen der Nachhaltigkeit | Wachstumsimpulse | Maßnahmen zur nachhaltigen Entwicklung von Räumen | (Nachhaltige) Ressourcen- und Energienutzung | Nachhaltiges Verbraucherverhalten | Ressourcen Erdgas, Erdöl und Wasser als Entwicklungsfaktoren und Konfliktpotenzial | Entwicklungsbeeinflussende Faktoren | Ziele und Wirksamkeit von Entwicklungsprojekten | Wirtschaftsstrukturelle Entwicklungen | Wirtschaftlicher Wandel und seine räumlichen, sozialen und öko-logischen Auswirkungen (ebd.: 16ff).

Themen

Die Degrowth-Bewegung zeichnet sich dadurch aus, dass sie bei der Suche nach Lösungen für die derzeitigen Krisen der kapitalistischen Gesellschaft ökologische, soziale und kulturelle Aspekte konsequent zusammen denkt. Sie kritisiert die Orientierung von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft an weiterem Wachstum, das mit den endlichen Ressourcen und den ökologischen Grenzen der Erde nicht vereinbar ist. Das Wachstumsparadigma und seine Dynamiken sind in das kapitalistische System eingebunden. Um über Alternativen und Lösungen nachdenken zu können ist ein besseres Verständnis dieses Systems notwendig. Dieser Entwurf wird exemplarisch anhand einiger Lessons ein neues Topic zum Thema Degrowth darstellen und sich wachstumskritisch auf die ökologischen, sozialen und kulturellen Aspekte des Subtopics Wachstum konzentrieren und dabei an die bestehenden Inhalte bei simpleclub anknüpfen und diese erweitern. Das Topic soll dabei als Ganzes, die einzelnen Lessons dabei aber auch für sich alleinstehend funktionieren, so dass sie vom Algorithmus der App an passender Stelle ausgespielt werden können.

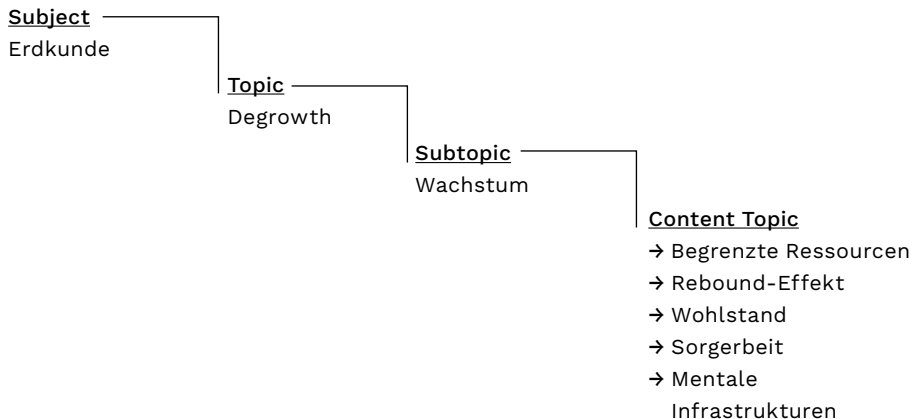


Abb. 18: Beispiel für die Inhaltsstruktur zum Topic Degrowth | Quelle: eigene Darstellung

Wachstum

Im Fach Wirtschafts- und Sozialkunde lassen sich in der App ein Video und ein Aufgabenblock zum Thema Wirtschaftswachstum und Wachstumspolitik finden. Der Begriff Wirtschaftswachstum wird darin definiert als Steigerung der Produktion von Gütern und Dienstleistungen in einem Land, die Messung erfolgt anhand des realen Bruttoinlandsprodukts. Wirtschaftswachstum ist von Bedeutung, da es eine bessere Versorgung mit Gütern, mehr Arbeitsplätze, höheres Einkommen und eine gerechtere Einkommensverteilung verspricht. Um das Wachstum zu fördern, gibt es verschiedene politische Maßnahmen, wie z.B. die Förderung von Investitionen, Bildung, Forschung und Entwicklung und die Stärkung des Wettbewerbs.

Dem Wachstum sind dabei jedoch Grenzen gesetzt, denn mehr Wachstum führt zu einem steigenden Ressourcen- und Energiebedarf, steigenden Emissionen, mehr Abfall und Umweltbelastungen und damit auch zu ökologischen und sozialen Krisen. Einen Lösungsvorschlag stellt das qualitative Wachstum mit dem Ziel der Entkopplung von Wirtschaftswachstum und Umweltbelastungen durch innovative Technologien dar – es ist jedoch fraglich, ob Innovationen Umweltbelastungen tatsächlich komplett vermeiden können.

Die Informationen dieses Content-Bausteins dienen als Basis für das Subtopic Wachstum. Es ist ein Einstieg in das Thema und bietet einige Anknüpfungspunkte, um die ökologischen, sozialen und kulturellen Aspekte zu vertiefen.

→ Ökologische Dimension

Innerhalb der ökologischen Dimension stellt sich die Frage, inwiefern Wachstum und Nachhaltigkeit vereinbar sind. Begrenzte Ressourcen, ökologische Grenzen und qualitatives Wachstum sind Aspekte, die bereits angesprochen wurden und näher betrachtet werden können.

Begrenzte Ressourcen

Ein unendliches Wachstum in einer endlichen Welt ist nicht möglich. Natürliche Ressourcen wie Öl, Gas, seltene Erden und Metalle werden für die Produktion vieler Alltagsgegenstände gebraucht, ihr Vorkommen ist jedoch begrenzt. In dieser Lesson sollen die Lernenden dazu angeregt werden herauszufinden, wie die Förderung dieser Ressourcen mit dem Lebensstil im Globalen Norden zusammenhängt und inwiefern dieser Ressourcenbedarf problematisch ist. Als Beispiel wird hier die Ressource Erdöl im Zusammenhang mit Nigeria aufgeführt, da sie einer der Grundstoffe unseres Alltags ist und sowie auch der Raum Afrika im Curriculum als inhaltlicher Schwerpunkt aufgeführt wird.



ENTWURF

Es ist ein ganz normaler Tag. Jans Wecker auf seinem Smartphone klingelt. Er steht auf, springt schnell unter die Dusche, dann schnappt er sich noch einen Apfel und weil er zu spät dran ist, nimmt er heute statt des Fahrrads den Bus. Kannst du dir vorstellen, was Jans Alltag mit einem Fischer in Nigeria zu tun hat?

Das Smartphone, die warme Dusche, der Apfel, das Fahrrad und der Bus haben eine Gemeinsamkeit:

Erdöl

Antwortmöglichkeit 2

Antwortmöglichkeit 3

Antwortmöglichkeit 4

Lösung

Erdöl wird zum Heizen benötigt, zur Herstellung von Plastik, als Treibstoff und zur Herstellung von Wachs, mit dem der Apfel überzogen ist, damit er schön frisch und haltbar bleibt.

Hättest du gedacht, dass Erdöl für all diese Dinge gebraucht wird? Was meinst du, für was wird es noch verwendet?

Medikamente

Kosmetika

Bikinis

Kaugummi

Antwortmöglichkeit 5

Antwortmöglichkeit 6

Lösung

Erdöl ist der Grundstoff für fast alle Dinge, die wir im Alltag nutzen. Es steckt in unserer Kleidung, in Computern, in Kreditkarten, in Kerzen und in Nagellack. Wir sind umgeben von Erdöl.

Unser Lebensstil ist also vom fossilen Rohstoff Erdöl geprägt und ein wichtiger Faktor für das Wirtschaftswachstum. Warum ist das so?

Wähle weise



**Erdöl ist eine wichtige Energiequelle
dient als Rohstoff zur Herstellung
vieler chemisch erzeugter Stoffe
und Materialien.**

Antwortmöglichkeit 2

Antwortmöglichkeit 3

Lösung

Erdöl gilt als Treibstoff für Fortschritt und Wohlstand. Es ermöglicht die Produktion vieler Alltagsgüter, liefert Energie für die Herstellung in Fabriken und ermöglicht den weltweiten Transport.

ENTWURF

Unser Erdöl kommt zum Teil aus Nigeria. Die Einnahmen durch die Erdölförderung im Nigerdelta stellen fast 90% der gesamten Exporteinnahmen des Landes dar. Das Erdöl ist also ziemlich wichtig für die Wirtschaft des Landes. (Erdöl - Treibstoff für Konflikte o. D.) Ergänze den folgendenn Satz: **Der große Bedarf an Erdöl im Globalen Norden fördert [1]**.

Wähle weise [1]



...das Wirtschaftswachstum und den Wohlstand der Bevölkerung in Nigeria.

...soziale Konflikte und die Verschmutzung von Land und Wasser in Nigeria.

Lösung

Trotz der hohen Erlöse aus der Ölindustrie ist Nigeria eines der ärmsten Länder der Welt. Der Gewinn kommt nur einer kleinen, oft korrupten Elite von Menschen zugute. Es herrscht ein großes Elend und eine hohe Arbeitslosigkeit in der Bevölkerung. Das führt zu gewalttätigen Konflikten. Öl, das aus der unsachgemäßen Förderung und den Lecks in den veralteten Pipelines, die durch Wasserwege und Dörfer führen, läuft, hat die reiche Biodiversität und damit auch die landwirtschaftlichen Flächen und Fischgründe, die Lebensgrundlage vieler Menschen des Landes, zerstört (ebd.).

Die Erdölförderung ist also mit vielen ökologischen und sozialen Problemen im Globalen Süden verbunden. Da der Bedarf an Erdöl im Globalen Norden aufgrund unserer Konsummuster und Lebensweise jedoch immer weiter zunimmt, steigt auch die Produktion immer weiter an. Welche Aussage zum Ressourcenverbrauch von Erdöl ist falsch?

Die Erdölvorkommen der Erde sind begrenzt.

Der Gipfel der Erdölförderung ist fast erreicht.

Das Erdölzeitalter wird nicht aus Mangel an Öl zu Ende gehen.*

Lösung

Es besteht die Hoffnung, dass die schrumpfenden Erdölreserven einen Anreiz für die Wirtschaft bieten, sich aus der Nutzung von Öl und Gas zurückzuziehen. Doch noch gibt es keinen besseren, leicht transportierbaren Energieträger. Die Erdölindustrie und Konzerne sind sehr mächtig und setzen viel daran, den Status Quo zu verteidigen und neue Lösungsansätze zu verhindern. Die begrenzten Reserven könnten auch zu einem Rückkehr zur Kohle führen, was die Klimakrise noch verschlimmern würde. (Hänggi 2011: 42f, Wuppertal Institut 2008: 41f).

*Die Aussage bezieht sich auf das Zitat des Scheichs Ahmed Zaki Yamani „Die Steinzeit ging nicht zu Ende, weil die Steine ausgingen, und das Erdölzeitalter wird nicht zu Ende gehen, weil das Erdöl aufgebraucht ist (Hänggi 2011: 42).“ Dabei lässt sich natürlich nicht eindeutig sagen, ob sie richtig oder falsch ist. Angemessener wäre hier vielleicht eine Skala, auf der die Lernenden mit einem Regler einstellen können, wie sehr sie der Aussage zu- bzw. nicht zustimmen. Diese Art der Interaktion lässt sich in der App zur Zeit noch nicht umsetzen. Da die Lesson aber bewusst kritisch sein soll und so auch das Machtverhältnis der Erdölkonzerne angesprochen wird, wird hier davon ausgegangen, dass die Aussage falsch ist.



ENTWURF

Angesprochen wird hier vor allem die Nord-Süd-Kritik. An diese Lesson anschließen könnte der schon vorhandene Content-Block zum Thema Ressourcenfluch, der die Aspekte Korruption, Verschuldung und gewaltsame Konflikte am Beispiel der Erdölförderung im Tschad genauer betrachtet. Der Block könnte mit dem Blick auf den Kontext Degrowth noch dahingehend erweitert werden, dass ungleiche Machtverhältnisse, die über den Zugang und die Kontrolle von Rohstoffen entscheiden, thematisiert werden. Zudem könnte auch noch der Zusammenhang zwischen Ressourcenreichtum und Wohlstand genauer aufgezeigt werden.

Ebenfalls schon in der App vorhanden ist ein Content-Block zum ökologischen Fußabdruck. Dort wird erklärt, dass der ökologische Fußabdruck ein Indikator ist, an dem abgelesen werden kann, ob ein Mensch nachhaltig lebt oder nicht. Es folgt eine Erklärung zur Berechnung, für die die Land- und Wasserfläche, die benötigt wird um den eigenen Ressourcenverbrauch zu decken ermittelt wird, sowie eine Erklärung des globalen Hektars, der der durchschnittlichen weltweiten biologischen Produktivität eines Hektars Land- oder Wasserfläche entspricht. Zudem wird die starke Übernutzung der Ressourcen und der Bedarf von 1,7 Erden bei unserem aktuellen Lebensstil genannt, sowie auch eine große Ungleichverteilung der Ressourcen auf verschiedene Länder. Der Content-Block könnte im Kontext Degrowth dahingehend erweitert werden, dass ein Zusammenhang zwischen ökologischem Fußabdruck, Wirtschaftswachstum und materiellem Wohlstand hergestellt wird: er ist ein Indikator für Nachhaltigkeit und stellt dar, welche ökologische Belastung notwendig ist, um unseren aktuellen Wohlstand dauerhaft zu ermöglichen. Je mehr wir konsumieren, je mehr unser materieller Wohlstand wächst, desto größer wird auch unser ökologischer Fußabdruck. Daran anschließen kann die nachfolgende Lesson zum Thema Rebound-Effekt.

Rebound-Effekt

Qualitatives Wachstum und Entkopplung mithilfe innovativer Technologien wurden in dem Video, das als Ausgangspunkt dient, bereits angesprochen. Dabei wird angemerkt, dass es jedoch fraglich ist, ob Innovationen die Umweltbelastungen wirklich vermeiden können und dass die nächsten Jahre zeigen werden, wie Wirtschaftswachstum und Nachhaltigkeit miteinander vereinbar sind.

Befürworter*innen des Wachstums gehen davon aus, dass ein qualitatives Wachstum ohne einen höheren Ressourcenverbrauch und weitere Umweltschäden möglich ist. Dass eine Effizienzsteigerung durch Innovationen und technologischen Fortschritt den Ressourcenverbrauch jedoch nicht senken kann, zeigt sich an dem sogenannten Rebound-Effekt: die Effizienzsteigerung verursacht einen höheren Konsum von Ressourcen (Umweltbundesamt 2016: 4). Diese Lesson soll Lernenden diese Widersprüchlichkeit aufzeigen und sie dazu anregen, über Rebound-Effekte in ihrer eigenen Lebenswelt nachzudenken und wie sich diese vermeiden lassen könnten.



ENTWURF

Leas Eltern haben sich letztes Jahr ein Elektroauto gekauft. Dadurch haben sie eine Menge Benzinkosten gespart, so dass sie mit der ganzen Familie im Sommer an den Strand fliegen können. Lea ist übergücklich: Sie haben etwas für den Klimaschutz getan und dafür ist auch noch ein Urlaub rausgesprungen! Das klingt doch super, oder?

Leider klingt das nur im ersten Moment toll. Wieso?

Wähle weise



Das Elektroauto spart zwar Kosten und CO₂-Emissionen, der Flug, in den sie die Ersparnisse investieren, ist aber wiederum sehr umweltschädlich.

Antwortmöglichkeit 2

Antwortmöglichkeit 3

Lösung

Dieser Widerspruch wird als indirekter Rebound-Effekt bezeichnet. Rebound bedeutet Rückprall. Der Ressourcenverbrauch wird durch effizientere Technologien zwar reduziert, das dadurch gesparte zusätzliche Einkommen dann aber für womöglich energieintensivere Produkte oder Dienstleistungen ausgegeben.

Neben dem indirekten gibt es auch einen direkten Rebound-Effekt. Was meinst du, könnte ein Beispiel dafür sein?

Energiesparlampen

Antwortmöglichkeit 2

Antwortmöglichkeit 3

Antwortmöglichkeit 4

Lösung

Energiesparlampen verbrauchen weniger Energie als herkömmliche Glühbirnen. Dadurch lässt man sie länger brennen oder benutzt sogar noch mehr Lampen im Haus oder Garten. Der direkte Rebound-Effekt zeigt sich in einem unmittelbar veränderten Verhalten der Nutzer*innen. Sinken die Kosten für die Anschaffung und Nutzung eines Produkts oder einer Dienstleistung durch eine Effizienzsteigerung, steigt die Nachfrage.

Energieeffizientere Produkte und Dienstleistungen sollen eigentlich idealerweise dazu führen, dass weniger Energie und Ressourcen verbraucht werden. Die beiden Beispiele zeigen jedoch, dass in der Realität eine erhöhte Energie- und Ressourceneffizienz auch zu einem erhöhten Verbrauch und Konsum führt. Die gut gemeinten Absichten werden durch die umweltschädlichen Handlungen wieder zunichtegemacht.



ENTWURF

Effizientere Technologien verändern also das Konsumverhalten. Was kann dadurch noch verändert werden?

Hier wird die Antwort reingezogen

Wähle weise



persönliche Grundsätze

Antwort 2

Antwort 3

Lösung

Das Nutzen eines als weniger schädlich angesehenen Produkts oder Dienstleistung kann dazu führen, dass das Gefühl der moralischen Verpflichtung (persönliche Norm), diese auch weiterhin sparsam einzusetzen, nachlässt (Umweltbundesamt 2016: 8). So fahren Leas Eltern vielleicht auch immer öfter kleinere Strecken mit dem Elektroauto, da es ja umweltschonender als ein Auto mit Verbrennermotor ist.

Was glaubst du könnte aber ein Grund dafür sein, dass Leas Eltern ihr Elektroauto ganz bewusst sparsam einsetzen?

Wähle weise



Die Nachbarn schütteln jedes Mal den Kopf, wenn Leas Eltern sie den kurzen Weg zur Schule mit dem Auto fahren.

Antwortmöglichkeit 2

Antwortmöglichkeit 3

Lösung

Die Wahrnehmung unseres Verhaltens von anderen Menschen und ihre Erwartungen an uns können sich positiv auf unsere persönlichen Grundsätze und unser Problem-bewusstsein auswirken. Diese sozialen Normen können dann sogar dazu führen, Rebound-Effekte einzudämmen (ebd.).

Versuch doch mal folgenden Satz zu ergänzen: Rebound-Effekte können [1].

Wähle weise [1]▼

... im Globalen Süden zu mehr Wohlstand führen.

Antwortmöglichkeit 2

Lösung

Rebound-Effekte sind nicht immer als etwas schlechtes zu werten. Im Globalen Süden können sie auch zu positiven Effekten führen. Wird dort zum Beispiel die Wassernutzung effizienter, dann verbessert sich dadurch auch die Wasserversorgung. Die Wasserarmut nimmt ab und die Bevölkerung gewinnt damit etwas an Wohlstand.



ENTWURF

Nehmen wir mal an, die energieeffizienteren Produkte und Dienstleistungen hätten auch bei uns im Globalen Norden diesen erwünschten positiven Effekt und wir würden weniger Ressourcen verbrauchen. Welchen Effekt könnte das wiederum auf den Globalen Süden haben?

Wähle weise



Sinkt die Nachfrage nach Ressourcen, dann verschlechtern sich die Einkommensbedingungen in den Exportländern.

Antwortmöglichkeit 2

Antwortmöglichkeit 3

Lösung

In Ländern wie z.B. Nigeria, dessen Erdölförderung fast die gesamten Staatseinkünfte ausmacht, kann eine sinkende Nachfrage nach dieser Ressource sich negativ auf die in dieser Branche Beschäftigten und ihr Einkommen auswirken. Die Steigerung der Ressourceneffizienz ist jedoch nicht die Hauptursache der ungerechte Verteilung von Einkommen und der schwierige sozialen Verhältnisse im Globalen Süden (Umweltbundesamt 2020: 16f).

.....

Angesprochen werde in dieser Lesson die Wachstums- und Nord-Süd-Kritik. Angeknüpft werden könnte hier zum Beispiel an die ungleiche Einkommensverteilung. Thematisiert werden könnten dabei die noch immer kolonialen Strukturen in der Wirtschaft und die imperiale Lebensweise im Globalen Norden wie auch Süden.

Die Effizienzsteigerung, die in dieser Lesson aufgezeigt wird, stellt eine Strategie zur Nachhaltigkeit dar. Die zwei weiteren Strategien Konsistenz und Suffizienz könnten zwei weiterführende Lessons darstellen. Sie könnten einerseits der Erkundungsphase zugerechnet werden und zur Perpektiverweiterung dienen, andererseits könnten sie aber auch zur Phase des Experimentierens gezählt werden.

→ Soziale Dimension

Innerhalb der sozialen Dimension stellt sich die Frage, inwiefern Wachstum, Glück und Konsum miteinander in Beziehung stehen und was ‚ein gutes Leben‘ bedeutet und ausmacht.

Wohlstand

Deutschland ist, wie viele andere Industrienationen des Globalen Nordens auch, eine Wachstumsgesellschaft. Die Lösung gesellschaftlicher Probleme wie Arbeitslosigkeit und soziale Sicherheit werden noch immer vom Wirtschaftswachstum abhängig gemacht, obwohl sich diese Hoffnungen seit den 1970er Jahren nicht mehr erfüllt haben. Auch mit Wachstum verbundener steigender materieller Wohlstand bedeutet nicht gleichzeitig größeres Glück und Lebenszufriedenheit (Seidl/Zahrnt 2010: 31). In dem Video, das als Basis dient, wird das BIP als Einheit zur Messung des Wirtschaftswachstums zwar erklärt, eine kritische Betrachtung und ein Bezug zur Lebenszufriedenheit werden jedoch nicht thematisiert. Durch die folgende Lesson sollen die Lernenden dazu angeregt werden, sich mit der Problematik des BIP und der individuellen und kollektiven Vorstellung von Wohlstand auseinanderzusetzen.

.....



ENTWURF

Jan staunt nicht schlecht. Als Pedro heute in die Schule kommt, trägt er ein Paar neue Sneaker, hat ein neues teures Smartphone und erzählt von seinem Urlaub mit Freunden am Strand.

Mit welchem Begriff lassen sich diese Dinge beschreiben?

Hier wird die Antwort reingezogen

Wähle weise ▼

Wohlstand

Antwort 2

Antwort 3

Lösung

All diese Dinge sind ein Symbol für materiellen Wohlstand. Den kann sich nicht jeder Mensch leisten, denn eine Voraussetzung für diesen Wohlstand sind gewisse finanzielle Mittel.

Der wirtschaftliche Wohlstand beschreibt unseren materiellen Besitz und unsere Lebensqualität. Er wird anhand des BIP gemessen, dem Wert aller hergestellten Waren und Dienstleistungen in einem Land. Nimmt das BIP zu, sprechen wir von Wirtschaftswachstum.

In der Pause erzählt Chloé Jan von ihrer Übernachtungsparty bei ihrer Cousine und wie gut sie in dem bequemen Bett geschlafen hat. Zum Frühstück am nächsten Morgen kam die ganze Familie auch noch zu einem riesigen Frühstück vorbei. Mit welchem Begriff würdest du diese Dinge beschreiben?

Wohlstand

Antwortmöglichkeit 2

Antwortmöglichkeit 3

Antwortmöglichkeit 4

Lösung

Auch diese Dinge beschreiben den Begriff Wohlstand. Um einen Tisch für die ganze Familie decken zu können, braucht es natürlich auch gewisse finanzielle Mittel. Über den finanziellen Aspekt hinaus spielen hier jedoch auch Familie und Freunde eine Rolle.



ENTWURF

Wohlstand ist also ziemlich schwierig zu definieren. Was meinst du, welche dieser Aussagen ist richtig?

Wähle weise ▼

Je mehr die Wirtschaft wächst, desto größer sind der Wohlstand und die Lebensqualität.

Das Wohlergehen der Bevölkerung lässt sich nicht auf den Wert produzierter Güter und Dienstleistungen reduzieren.

Lösung

Unsere Lebensqualität und ob wir uns wohlfühlen lässt sich nur schwer messen und in Zahlen ausdrücken. Lange Zeit wurde Wohlstand mit materiellen Besitztümern in Verbindung gebracht, doch heute wissen wir, dass mehr materielle Dinge nicht zwangsläufig zu mehr Wohlstand führen.

Studien belegen, dass die Lebensqualität in wohlhabenden Gesellschaften im Globalen Norden nicht parallel mit dem Wirtschaftswachstum steigt. Nicht nur das Einkommen und die materiellen Besitztümer haben Einfluss auf die Lebensqualität. Was spielt noch eine Rolle? Es sind mehrere Antworten möglich.

soziale Beziehungen

Gesundheit und Sicherheit

Qualität der Arbeit und Bildung

intakte Umwelt

Antwortmöglichkeit 5

Antwortmöglichkeit 6

Lösung

Bis zu einem bestimmten Grad gibt es eine Verbindung zwischen dem materiellen Wohlstand und dem Wohlergehen. Wenn unsere grundlegenden Bedürfnisse wie Wohnraum, Kleidung und Nahrung gestillt sind, führen die finanziellen und materiellen Mittel, die uns darüber hinaus zur Verfügung stehen, nicht automatisch zu mehr Zufriedenheit (Wuppertal Institut 2008: 110).

Neben den gerade genannten Faktoren gibt es auch noch weitere, die bei der Messung des BIP nicht berücksichtigt werden. Welche sind das? Es sind mehrere Antworten möglich.

Umweltschäden

Ressourcenverbrauch

Einkommensverteilung

unbezahlte Arbeit

Antwortmöglichkeit 5

Antwortmöglichkeit 6

Lösung

Vor allem ökologische und soziale Faktoren werden beim BIP nicht berücksichtigt. So werden zum Beispiel Folgen des Klimawandels, die z.B. zu Ernteaussfällen führen und damit entscheidend für unser Wohlergehen sind, nicht mitgerechnet. Auch unbezahlte Arbeit wie die Hausarbeit und Kindererziehung, die zum größten Teil von weiblich gelesenen Personen verrichtet wird, wird nicht beachtet, obwohl sie maßgeblich für den Erhalt und die Stabilität unserer Gesellschaft verantwortlich sind (DGVN 2019: 5)..



ENTWURF

Angesproche werden in dieser Lesson die Wachstumskritik, Sozial-Ökonomische Kritik und die Feministische Kritik. Diese Lesson kann dazu anregen, dass Lernende im Unterricht gemeinsam über ihre persönlichen Vorstellungen von Wohlstand und das, was ein gutes Leben ausmacht, reflektieren. Zahlreiche Bildungsmaterialien, wie z.B. das Methodenheft ‚Endlich Wachstum‘ vom Konzeptwerk Neue Ökonomie, führen an dieser Stelle Lerneinheiten zu weiteren Möglichkeiten der Erfassung des Wohlstands wie den Happy Planet Index oder das Bruttonationalglück an. Dies kann im Rahmen dieses Entwurfs einerseits zur Phase der Erkundung und der Perspektivenerweiterung gezählt werden, andererseits aber auch zur Phase des Experimentierens und dem Entwickeln von Alternativen. Da es sich dabei im allgemeinen Verständnis um Alternativen zum BIP handelt, die aus dem Reflektieren verschiedener Perspektiven von Lernenden erarbeitet werden können, werden diese Themen in diesem Entwurf zur Experimentierphase gezählt und nicht weiter berücksichtigt.

In der vorangegangenen Lesson zum Thema Wohlstand haben die Lernenden bereits erfahren, dass ein steigendes Wirtschaftswachstum und mehr materieller Wohlstand nicht zwangsläufig auch zu einer gesteigerten Lebensqualität führt. Wirtschaftswachstum sorgt auch nicht wie erhofft für die Abschaffung von Armut und sozialer Ungleichheit, sondern verstärkt diese sogar. Ein Faktor, der die soziale Gleichheit sowie auch die Lebensqualität fördern kann, ist die gerechte Einkommensverteilung (Seidl/Zahrnt 2010: 31f). „Es ist eine Grundthese der sozialen Demokratie, dass eine gerechte Gesellschaft, in der Einkommen, Vermögen und Macht möglichst gleich verteilt sind, eine bessere Gesellschaft ist" (Fix 2010: 2). An dieser Stelle könnte eine Lesson zum Thema Wohlstand und Verteilungsgerechtigkeit eingefügt werden. Verteilungsgerechtigkeit, vor allem in Bezug auf Einkommen, schließt auch das Thema Arbeit mit ein.

Sorgearbeit

In der vorangegangenen Lesson zum Thema Wohlstand wurde die unbezahlte Sorgearbeit bereits erwähnt. Die lebensnotwendigen Tätigkeiten wie Kindererziehung und Pflege von Angehörigen ist eine Voraussetzung für die Stabilität unserer Gesellschaft, dennoch bleibt sie oft unsichtbar und wird wenig bis gar nicht geschätzt. Das Thema Degrowth bietet den Raum, den Blick auf Konflikte zu lenken, die in der öffentlichen Diskussion bisher kaum thematisiert werden (Getzin/Singer-Brodowski 2016: 40).



ENTWURF

Eigentlich wollte Lea heute ihre Freundin Chloé im Krankenhaus besuchen. Als sie dort ankommt, stellt sie jedoch fest, dass das heute kein guter Tag dafür ist. Die Pflegekräfte streiken. ‚Pflege – Come in and burn out‘ ist auf einem der vielen Plakate zu lesen.

Mit welchem Begriff lässt sich die Arbeit von Pflegekräften noch beschreiben?

Hier wird die Antwort reingezogen

Wähle weise

Sorgearbeit

Antwort 2

Antwort 3

Lösung

Als Sorgearbeit oder Care-Arbeit werden Tätigkeiten des Pflegens, der Fürsorge und des Sich-Kümmerns bezeichnet und unterscheidet sich in bezahlte und unbezahlte Tätigkeiten.

Was meinst du, welche Tätigkeiten zählen noch zur Sorgearbeit?

Hausarbeit

Windeln wechseln

Waldpflege

Essen kochen

Antwortmöglichkeit 5

Antwortmöglichkeit 6

Lösung

Sorgearbeit ist in erster Linie personenbezogen und meint die Betreuung und Pflege von Kindern und Älteren sowie die Unterstützung in der Familie oder im Freundeskreis – und auch die Pflege der Natur und Umwelt. Sie schließt aber auch Handlungen ein, die eine Voraussetzung für diese Tätigkeiten sind, wie z.B. den Haushalt, Wäsche waschen und kochen.

Unbezahlte Sorgearbeit ist heute immer noch größtenteils Aufgabe von weiblich gelesenen Personen. Diese Arbeit ist ein wesentlicher Bestandteil unseres Zusammenlebens. **Und trotzdem wird sie [1] nicht beachtet.** (Helfrich/Bollier 2019: 163).

Wähle weise [1]




...in der Wirtschaft

Antwortmöglichkeit 2

Lösung

Unbezahlte Sorgearbeit ist im Sinne der Wirtschaft nicht produktiv und fließt auch nicht in das Bruttoinlandsprodukt, an dem das Wirtschaftswachstum und damit auch das Wohlbefinden und die Lebensqualität der Bevölkerung gemessen wird. Wenn Leas Mutter ein Mittagessen kochen und dieses dann verkaufen würde, dann wäre das produktiv und würde in die Berechnung mit einbezogen.

Mit in das BIP fließt allerdings die bezahlte Erwerbsarbeit. Was meinst du, welche Aussage ist richtig?

Wähle weise 

Ohne Sorgearbeit wäre keine Erwerbsarbeit möglich.

Antwortmöglichkeit 2

Antwortmöglichkeit 3

Lösung

Die unbezahlte Sorgearbeit ermöglicht vielen anderen Menschen erst überhaupt, zu einer bezahlten Lohnarbeit zu gehen. Die Wirtschaft würde nicht funktionieren, wenn sich niemand um ein krankes Kind zuhause sorgt und oder dafür, dass wir uns in einem schönen sauberen Zuhause erholen können. Diese Dinge sind notwendig, damit wir produktiv und leistungsfähig bei unserer Lohnarbeit erscheinen können (Helfrich/Bollier 2019: 163).

Wie du siehst muss jeder Mensch umsorgt werden, nicht nur alte Menschen und Kinder. Sorgen ist also eine gesellschaftliche Aufgabe. Wenn wir von Sorgearbeit sprechen, geht es darum, wie wir unser Zusammenleben gestalten wollen, es sind Tätigkeiten, die unser Menschsein ausmachen (ebd.: 161).

Unbezahlte Sorgearbeit wird größtenteils von weiblich gelesenen Personen verrichtet, im Schnitt verbringen sie knapp vier Stunden am Tag mit fürsorgenden Tätigkeiten (Gender Care Gap - ein Indikator für die Gleichstellung 2019). Welche Folgen ergeben sich dadurch für sie?

Wähle weise ▼

Antwortmöglichkeit 1

Viele von ihnen können nur in Teilzeit arbeiten und haben dadurch Nachteile.

Lösung

Eine Teilzeitanstellung, die oftmals die einzige Möglichkeit fürsorgender Personen ist, neben der Sorgearbeit, die sie leisten wieder erwerbstätig zu sein, bringt einige Nachteile mit sich. Dazu zählen z.B. schlechtere Stundenlöhne, und geringere Karriereperspektiven. Daraus folgt auch eine niedrigere Rente (ebd.).

Oft kommt es zu Konflikten im Berufs- und Privatleben dieser Personen. Welcher Faktor ist dabei meinst du besonders entscheidend?

Zeit

Antwortmöglichkeit 2

Antwortmöglichkeit 3

Antwortmöglichkeit 4

Lösung

Zeit spielt bei der Sorgearbeit eine ganz entscheidene Rolle. Es braucht Zeit, sich aufmerksam und fürsorglich um einen anderen Menschen zu sorgen und – Zeit, die womöglich von der Freizeit abgezogen werden muss. Denn Sorgearbeit endet eigentlich nie.

ENTWURF

Der Faktor Zeit ist einer der Grund- und Glaubenssätze unseres wirtschaftlichen Systems. „Eine Gesellschaft, die keine Zeit hat [1].

Wähle weise [1]



...lebt nicht" („Die Wirtschaft verwechselt die Zeit mit der Uhr“ 2005: 40).

Antwortmöglichkeit 2

Lösung

Ob eine Gesellschaft sich wohlfühlt, spiegelt sich nicht im BIP wieder. Zum Wohlbefinden tragen Faktoren bei, die mit dem BIP nicht erfasst werden, wie z.B. die (freie) Zeit (ebd.).

Diese Lesson hat das Thema Sorgearbeit aus einer feministischen Perspektive betrachtet. Der Faktor Zeit wurde bereits thematisiert, daher könnte an dieser Stelle eine Lesson zur ‚4 in 1 Perspektive‘ von Frigga Haug anschließen, um das Thema Arbeit und Zeit genauer aus einer feministischen Perspektive zu betrachten. Die Lernenden könnten sich so mit dem Wert der Arbeit und einer gerechten Verteilung der Tätigkeiten in der Lohn-, Sorge- bzw. Reproduktionsarbeit und in der kulturellen und politischen Arbeit auseinandersetzen.

An dieser Stelle ebenfalls anschließen könnte eine Lesson, die den Zusammenhang von Sorgearbeit, Migration und Kolonialismus genauer betrachtet. Die im Globalen Norden entstehenden Versorgungslücken in der Pflege werden versucht durch Betreuer*innen aus dem Ausland gefüllt zu werden – was wiederum Versorgungslücken in den Herkunftsfamilien hinterlässt. Diese transnationale Auslagerung von Care-Arbeit wird als Neokolonialismus bezeichnet. Thematisiert werden könnte in dieser Lesson, wie „Migrations-, Gender- und Care-Regime in den Entsende- und Aufnahmeländern zusammenwirken und wie diese die Migrationsverläufe und Betreuungssituationen in den Herkunftshaushalten der Migrantinnen beeinflussen“ (Das Care-Chain-Konzept auf dem Prüfstand 2014).

→ Kulturelle Dimension

Die Auffassung von Glück und Wohlergehen in unserer westlichen Kultur sind explizit und implizit von Wachstums- und Steigerungslogiken geprägt. Die Lebensqualität wird in Zahlen wie dem BIP gemessen, was zu einer gefühlten Notwendigkeit quantitativer Steigerung und (Selbst)Optimierung führt. Der Glaube an unendliches Wachstum ist historisch bedingt entstanden und prägt unser Denken, Handeln und Fühlen. Der Grund dafür sind wachstumsgeprägte Leitbilder, mit denen sich die kulturelle Dimension befasst.

Mentale Infrastrukturen

Harald Welzer prägte den Begriff der mentalen Infrastrukturen. Er beschreibt in der Moderne gewachsene geteilte gesellschaftliche Denkmuster und kulturelle Praktiken, die unseren Glauben an ewigen Fortschritt und Wachstum (unbewusst) stützen und die Vorstellung und die Transformation hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft behindern. In dieser Lesson sollen Lernende dazu angeregt werden, über die wachstumsgeprägten mentalen Infrastrukturen unserer Gesellschaft im Zusammenhang mit nachzudenken und ihre eigenen Denkmuster zu reflektieren..

.....



ENTWURF

Jan ist enttäuscht. Er hat so viel für seine Klausur gelernt, und trotzdem hat es nicht für die gute Note gereicht, die er sich erhofft hat. Dann muss er beim nächsten Mal wohl einfach noch mehr lernen, um besser zu werden, sagt er sich.

Mit welchem Wort lässt sich Jans Denken beschreiben?

Selbstoptimierung

Antwortmöglichkeit 2

Antwortmöglichkeit 3

Antwortmöglichkeit 4

Lösung

Der Wunsch sich selbst zu optimieren, besser, erfolgreicher und glücklicher zu sein, ist in unserer Gesellschaft groß. Ein Grund dafür ist das Wettbewerbsprinzip. Wer am besten ist, gewinnt Privilegien und soziales Ansehen.

Das Wettbewerbsprinzip ist einer der Grundpfeiler der kapitalistischen Gesellschaft. Unsere Leistungen werden permanent gemessen und bewertet. Der Wunsch nach neuer, besser, größer ist tief in unseren Köpfen verankert.

Wir haben diesen Wunsch also mental verinnerlicht. Er ist eine mentale Infrastruktur. **Mentale Infrastrukturen sind [1], die uns [2] .**

Wähle weise [1] ▼

Wähle weise [2] ▼

... geteilte Denkmuster und kulturelle Praktiken

Antwortmöglichkeit 2

... nicht bewusst sind.

Antwortmöglichkeit 2

Lösung

Mentale Infrastrukturen haben eine wichtige Aufgabe in unserer Gesellschaft. Es sind grundlegende Wert, implizite Regeln und kulturelle Praktiken wie z.B. Pünktlichkeit, die uns helfen uns innerhalb unserer Gesellschaft zu verständigen. Wenn wir ähnliche Vorstellungen von der Welt haben, dann können wir uns besser verständigen (Welzer 2011: 12f).

Was meinst du, welche Vorstellungen werden noch von mentalen Infrastrukturen bestimmt? Es sind mehrere Antworten möglich.

Glück

Mobilität

Zeit

Antwortmöglichkeit 4

Lösung

Unsere Vorstellung von Glück wird durch steigenden Konsum und materiellen Wohlstand bestimmt. Wer mehr hat, der ist auch glücklicher. Wir kaufen Autos, um uns schneller bewegen zu können und technische Geräte, um auch z.B. Wartezeiten sinnvoll für die Arbeit nutzen zu können.

ENTWURF

Du weißt jetzt, was mentale Infrastrukturen bedeuten. Was meinst du welche Aussage demnach richtig ist?

Wähle weise ▼

Wir sind als Individuen auf Wachstum ausgerichtet.

Antwortmöglichkeit 2

Antwortmöglichkeit 3

Lösung

Durch unsere gelernten, verinnerlichteten mentalen Infrastrukturen sind wir auf Wachstum ausgerichtet. Das zeigt sich in unserem Zwang, immer besser und schneller sein und immer mehr besitzen zu wollen.

Die Lesson vermittelt den Lernenden ein Grundverständnis über mentale Infrastrukturen. Daran anknüpfend könnte eine Lesson, die die historische Entstehung des Wachstumsbegriff seit der Industrialisierung näher betrachtet.

Ebenfalls daran anschließen könnte eine Lesson, die den Zusammenhang zwischen Mensch, Natur, Wachstum und Naturbeherrschung thematisiert. Das Verständnis von Natur ist ebenfalls durch mentale Infrastrukturen geprägt, ihre Beherrschung ist eng mit dem Glauben an Fortschritt und Entwicklung verknüpft.

Eine weitere Lesson in der kulturellen Dimension könnte die Resonanztheorie von Hartmut Rosa als Antwort auf die Steigerungslogik des Kapitalismus thematisieren, um die Lernenden so dazu anzuregen, über ihre eigene Beziehung zur Umwelt sowie zu ihrem eigenen Körper und ihrer Psyche zu reflektieren.

Zusammenfassung und Schlussgedanken

Der vorangegangene Entwurf hat anhand einiger exemplarischer Beispiele gezeigt, wie Lessons zum Thema Degrowth aussehen könnten. Es wurden Didaktiken des kritischen Denkens und didaktische Empfehlungen für transformative Lernprozesse vorgestellt und anhand dieser ein didaktischer Handlungsrahmen für eine kritisch-emanzipatorische BNE 2 zu schaffen. Die Didaktik von simpleclub wurde dabei ebenfalls berücksichtigt. Zudem wurden weitere Themenvorschläge, die an die ausgearbeiteten Beispiele anknüpfen könnten, skizziert.

Die Lessons sind kürzer als die die bereits in der App vorhandenen. Sie enthalten weniger Tasks, sind dafür aber textreicher. Die Textmenge könnte in einer Weiterbearbeitung durch Grafiken und Illustrationen möglicherweise noch reduziert werden, dieser Entwurf konzentriert sich jedoch auf den Inhalt.

Die Frage, die diese Arbeit versucht zu beantworten, ist in welchem Rahmen eine Lernförderungs-App transformative Lernprozesse in einem kritisch-reflexiven Verständnis von Bildung als nachhaltige Entwicklung ermöglichen kann. Der Begriff reflexiv statt emanzipatorisch ist an dieser Stelle gewählt, da kritische Denk- und transformative Lernprozesse maßgeblich durch Phasen der Selbstreflexion und der Reflexion mit anderen Lernenden geprägt sind. Die gesteigerte Reflexionsfähigkeit, die das Ziel solcher Prozesse ist, emanzipiert die Lernenden und ermöglicht ihnen so eine kritische Teilhabe an und die Gestaltung ihrer eigenen Lebenswelt. Sie werden dazu befähigt, ihr eigenes Handeln und Denken sowie die strukturelle Ursachen der Herausforderungen der Gegenwart in größere Kontexte einzuordnen. Der Kontext Degrowth wurde gewählt, da er sich radikal kritisch mit den strukturellen Ursachen befasst und dabei die ökologische, soziale und kulturelle Dimension zusammendenkt.

Simpleclub hat das Potenzial, durch einen irritierenden Impuls den Blick der Lernenden auf strukturelle Ursachen der derzeitigen Probleme der Gesellschaft zu lenken. Zudem können verschiedene Perspektiven, die sich in diesem Entwurf an den Kritiksträngen der Degrowth Debatte nach Schmelzer und Vetter orientieren, aufgezeigt bzw. angedeutet werden, um so eine intrinsische Motivation hervorzurufen, den zu untersuchenden Sachverhalt eigenständig genauer zu erkunden.

Die Gewinnung neuer Erkenntnisse und Entwicklung neuer individueller Bedeutungsperspektiven geschieht jedoch im Diskurs mit anderen Lernenden. simpleclub selbst bietet keine Möglichkeit, sich in der App mit anderen Lernenden auszutauschen.

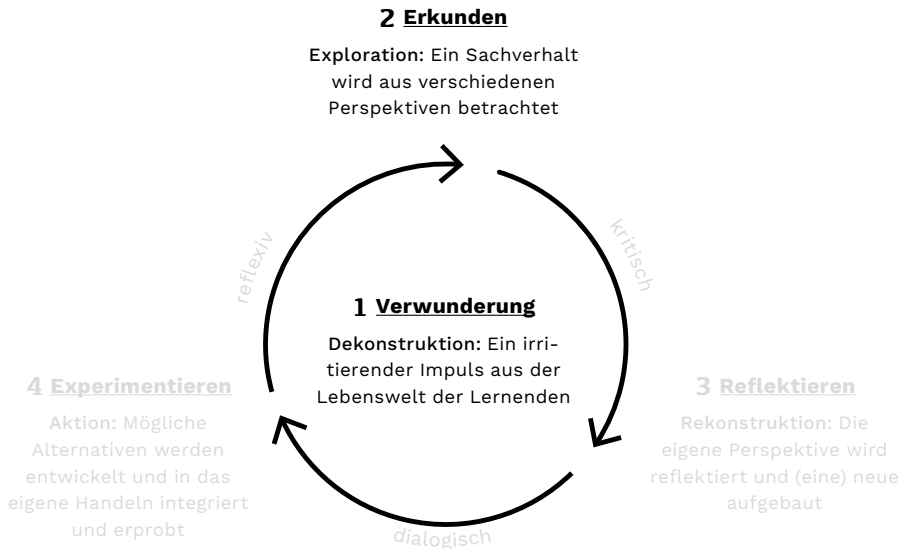


Abb. 15: Verwunderung und Erkunden | Quelle: in Anlehnung an Pettig 2021: 12

simpleclub kann Impulse setzen, um transformative Lernprozesse anzuregen, für eine effektive und nachhaltige Ermöglichung dieser Prozesse ist die App jedoch nicht ausreichend. Es benötigt andere Lernende sowie eine begleitende lehrende Person, um das volle Potenzial transformativer Lernprozesse entfalten zu können. Eine Begleitung durch Lehrende ist wichtig, da diese Prozesse emotional aufwühlend und belastend sein können. Es braucht das menschliche Miteinander in einer vertrauensvollen Lernumgebung, die sich digital nicht herstellen lässt.

Die Impulse, die simpleclub setzen kann, können jedoch von den Lernenden sowie auch Lehrenden mit in den schulischen Präsenzunterricht gebracht werden und zu einem dialogischen Austausch anregen – dieser sollte jedoch in einem herrschaftsfreien Raum auf Augenhöhe stattfinden, das heißt die Beziehungsebene zwischen Lernenden und Lehrenden muss sich verändern (Getzin/Singer-Bodrowski 2016: 43f).

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor (2003): Beitrag zur Ideologienlehre, Gesammelte Schriften, Bd. 8, Frankfurt a. M., Deutschland: Suhrkamp.

Agenda 21 (o. D.): Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, [online] <https://www.bmz.de/de/service/lexikon/agenda-21-13996> [abgerufen am 08.09.2022].

Agenda 2030 (o. D.): Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, [online] <https://www.bmz.de/de/agenda-2030> [abgerufen am 08.09.2022].

Akyol, Zehra/D. Randy Garrison (2011): Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning, in: British Journal of Educational Technology, Wiley, Bd. 42, Nr. 2, [online] doi:10.1111/j.1467-8535.2009.01029.x.

Beutelsbacher Konsens (o. D.): Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, [online] <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens/> [abgerufen am 26.08.2022].

Bildung für nachhaltige Ungleichheit. Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. (o. D.): glocal, [online] <https://www.glocal.org/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit/> [abgerufen am 26.08.2022].

Brock, Antje/Julius Grund (2018): Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings: Qualitative Studie des nationalen Monitorings – Befragung von LehrerInnen, in: Executive Summary.

Brookfield, Stephen (2020): Critical Thinking and Learning in Adults: A Case Study in Transformative Learning on White Supremacy and White Racial Identity, in: Critical Thinking and Reasoning, [online] doi:10.1163/9789004444591_008.

Brookfield, Stephen (2005): The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching, Ohne Titel, Hoboken, NJ, Vereinigte Staaten: Wiley.

Brookfield, Stephen (1987): Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting, Ohne Titel, Hoboken, NJ, Vereinigte Staaten: Wiley.

Dammer, Karl-Heinz (2008): Brauchen wir noch eine „kritische Erziehungswissenschaft“?, in: Pädagogische Korrespondenz – Zeitschrift für Kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, Bd. 38.

Das Care-Chain-Konzept auf dem Prüfstand (2014): Heinrich-Böll-Stiftung, [online] <https://www.boell.de/de/2014/03/03/das-care-chain-konzept-auf-dem-pruefstand> [abgerufen am 11.09.2022].

Das UNESCO Programm in Deutschland (o. D.): Bundesministerium für Bildung und Forschung, [online] <https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/das-unesco-programm-in-deutschland/das-unesco-programm-in-deutschland.html> [abgerufen am 26.08.2022].

Das UNESCO-Programm „BNE 2030“ in Deutschland (o. D.): BNE Portal, [online] <https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/bne-2030/bne-2030.html>.

Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen (DGVN) (2019): Wohlstand und ein gutes Leben, [online] https://dgvn.de/publications/PDFs/Eine_Welt_Presse/20190131_EWP-Wohlstand-Web.pdf [abgerufen am 06.09.2022].

Dewey, John (1910): HOW WE THINK, Lexington, Massachusetts: D.C. Heath.

Die Ergebnisse des Weltgipfels von Johannesburg (o. D.): Deutsche UNESCO-Kommission, [online] <https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/die-ergebnisse-des-weltgipfels-von> [abgerufen am 08.09.2022].

„Die Wirtschaft verwechselt die Zeit mit der Uhr“ (2005): fluter.de, [online] <https://www.fluter.de/die-wirtschaft-verwechselt-die-zeit-mit-der-uhr> [abgerufen am 10.09.2022].

Dubs, Rolf (1992): Die Förderung des kritischen Denkens im Unterricht, in: Bildungsforschung und Bildungspraxis, Bd. 14, Nr. 1.

Ennis, Robert H. (1989): Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research., in: Educational Researcher, Bd. 18, Nr. 3.

Erdöl - Treibstoff für Konflikte (o. D.): Bundeszentrale für politische Bildung, [online] <https://sicherheitspolitik.bpb.de/de/m4/articles/oil-fuel-for-conflicts> [abgerufen am 09.09.2022].

Eversberg, Dennis/Matthias Schmelzer (2016): Über die Selbstproblematik zur Kapitalismuskritik, in: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, Bd. 29, Nr. 1, [online] doi:10.1515/fjsb-2016-0103.

Fix, Liana (2010): Zusammenfassung des Buches von Kate Pickett und Richard Wilkinson Gleichheit ist Glück Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind, Friedrich-Ebert-Stiftung, [online] <https://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/07300.pdf>.

Freire, Paulo/Ernst Lange (1991): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Ohne Titel, Reinbek bei Hamburg, Deutschland: Rowohlt .

Gender Care Gap - ein Indikator für die Gleichstellung (2019): BMFSFJ, [online] <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/gender-care-gap/indikator-fuer-die-gleichstellung/gender-care-gap-ein-indikator-fuer-die-gleichstellung-137294> [abgerufen am 11.09.2022].

Getzin, Sofia/Mandy Singer-Bodrowski (2016): Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft, in: SOCIENCE, Bd. 1, [online] <https://openjournals.wu.ac.at/ojs/index.php/socience/article/view/181>.

Göddertz, Nina (2018): Erziehungswissenschaftliche Zugänge: Von der Kritischen Theorie zur Kritischen Erziehungswissenschaft: Erziehungswissenschaftliche Zugänge: Von der Kritischen Theorie zur Kritischen Erziehungswissenschaft, in: Kasseler Edition Soziale Arbeit, Bd. 12, S. 53–85, [online] doi:10.1007/978-3-658-21282-7_4.

Hänggi, Marcel (2011): Ausgepowert: Das Ende des Ölzeitalters als Chance, Ohne Titel, Zürich, Schweiz: Rotpunktverlag.

Helfrich, Silke/David Bollier (2019): Frei, fair und lebendig – Die Macht der Commons, Bielefeld: transcript Verlag, [online] doi:10.14361/9783839445303.

Literaturverzeichnis

Holst, Jorrit/Antje Brock (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Schule: Strukturelle Verankerung in Schulgesetzen, Lehrplänen und der Lehrerbildung, in: Freie Universität Berlin Institut Futur (Hrsg.) Kurzbericht zu Beginn des UNESCO BNE-Programms „ESD for 2030“

Holst, Jorrit/Antje Brock/Mandy Singer-Brodowski/Gerhard de Haan (o. D.): Monitoring Progress of Change: Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) within Documents of the German Education System, MDPI, [online] <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/10/4306/htm> [abgerufen am 08.06.2022].

Huckle, John/Arjen E.J. Wals (2015): The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end, in: Environmental Education Research, Bd. 21, Nr. 3, [online] doi:10.1080/13504622.2015.1011084.

Jahn, Dirk (2013): Was es heißt, kritisches Denken zu fördern: Ein pragmatischer Beitrag zur Theorie und Didaktik kritischen Nachdenkens, in: mediamanual, [online] https://www.mediamanual.at/mediamanual/mm2/themen/kompetenz/mmt_1328_kritischesdenken_OK.pdf.

Jahn, Dirk/Michael Cursio (2021): Kritisches Denken: Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung, Ohne Titel, 1. Aufl. 2021, Wiesbaden, Deutschland: Springer Fachmedien.

Jank, Werner/Hilbert Meyer (1991): Didaktische Modelle, Ohne Titel, 1. Aufl., Berlin, Deutschland: Cornelsen.

Johnson, David W./Roger T. Johnson (2009): Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict, in: Educational Researcher, Bd. 38, Nr. 1, [online] doi:10.3102/0013189x08330540.

Kaplan, Laura Duhan (1991): Teaching Intellectual Autonomy: The Failure of the Critical Thinking Movement, in: Educational Theory, Wiley, Bd. 41, Nr. 4, S. 361–370, [online] doi:10.1111/j.1741-5446.1991.00361.x.

Kehren, Yvonne (2017): Bildung und Nachhaltigkeit. Zur Aktualität des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer „nachhaltigen Entwicklung“, in: Pädagogische Korrespondenz, Bd. 55.

Kehren, Yvonne /Christine Winkler (2019): Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele, Leal Walter Filho (Hrsg.), 1. Aufl., Berlin, Deutschland: Springer Spektrum.

Kincheloe, J.L. (2004): Into the Great Wide Open: Introducing Critical Thinking.: Critical thinking and learning: An encyclopedia for parents and teachers, Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group.

Klafki, Wolfgang (1972): Erziehungswissenschaft 3, Berlin, de: Fischer Verlag.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6. Aufl., Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.

Klafki, Wolfgang (2003): Selbstständiges Lernen in der Schule: Selbstständiges Lernen muss gelernt sein!, Frauke Stübiger/Christina Schäfer (Hrsg.), Kassel, Deutschland: kassel university press.

Klafki, Wolfgang (1995): Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik, in: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 33.

Kopfmüller, Jürgen (2007): Auf dem Weg zu einem integrativen Nachhaltigkeitskonzept, in: Ökologisches Wirtschaften - Fachzeitschrift, Bd. 22, Nr. 1, [online] doi:10.14512/oew.v22i1.496.

Meadows, Dennis/Donella Meadows, (1972): Die Grenzen des Wachstums. Club of Rome. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, Stuttgart, Deutschland: Deutsche Verlags-Anstalt.

Meyer, Meinert/Hilbert Meyer (2007): Wolfgang Klafki: Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?, 1. Aufl., Weinheim und Basel, Deutschland: Beltz.

Mezirow, Jack (1997): Transformative Erwachsenenbildung: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 10. Aufl., Baltmannsweiler, de: Schneider Verlag.

Nachhaltigkeitsziele verständlich erklärt (o. D.): Bundesregierung.de, [online] <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/nachhaltigkeitsziele-verstaendlich-erklaert-232174> [abgerufen am 08.06.2022].

Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Erdkunde, in: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe das Abendgymnasium das Kolleg, S. 5, [online] https://www.cuvo.nibis.de/index.php?p=search&k0_0=Fach&v0_0=Erdkunde&.

Our Common Future (o. D.): UN Documents, [online] <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>.

Petschow, Ulrich (2007): Harmonische Konflikte um die Zukunft des Wirtschaftens, in: Ökologisches Wirtschaften - Fachzeitschrift, Bd. 22, Nr. 1, S. 25–26, [online] doi:10.14512/oew.v22i1.500.

Pettig, Fabian (2021): Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE, in: GW-Unterricht, Bd. 162, Nr. 2, S. 5–17, [online] doi:10.1553/gw-unterricht162s5.

Porsch, Raphaela (2016): Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende, Ohne Titel, Münster, Deutschland: Waxmann Verlag GmbH.

Portal Globales Lernen (o. D.): Bildung für die große Transformation, Blog Postwachstum, [online] <https://www.postwachstum.de/bildung-fuer-die-grosse-transformation-20180119> [abgerufen am 26.08.2022a].

RENN.nord (2019): Ziele für nachhaltige Entwicklung: Die 169 Unterziele im Einzelnen, [online] https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/broschuere_sdg_unterziele_2019_web.pdf.

Salzborn, Samuel (2016): Klassiker der Sozialwissenschaften: 111 Schlüsselwerke im Portrait, Ohne Titel, Wiesbaden, Deutschland: Springer Fachmedien.

Schäfer, Karl-Hermann/Klaus Schaller (1971): Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg, Deutschland: Quelle & Meyer.

Literaturverzeichnis

Schmelzer, Matthias/Andrea Vetter (2019): Degrowth/ Postwachstum zur Einführung, 1. Aufl., Hamburg, Deutschland: Junius Verlag GmbH.

Seidl, Irm/Angelika Zahrnt (2010): Postwachstumsgesellschaft: Konzepte für die Zukunft, 1. Aufl., Marburg, Deutschland: Metropolis.

Selby, David/Fumiyo Kagawa (o. D.): Development education and education for sustainable development: Are they striking a Faustian bargain? | Development Education Review, Development Education Review, [online] <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-12/development-education-and-education-sustainable-development-are-they-striking> [abgerufen am 11.06.2022].

Selby, David/Fumiyo Kagawa (2010): Runaway Climate Change as Challenge to the „Closing Circle“ of Education for Sustainable Development, in: Journal of Education for Sustainable Development, Bd. 4, Nr. 1.

Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Bd. 39, Nr. 1, [online] https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15443/pdf/ZEP_1_2016_SingerBrodowski_Transformative_Bildung.pdf.

Sociology: Hidden Curriculum in Education (o. D.): [online] <http://www.pluralist.co.uk/learning/sothink/hidcurric.html> [abgerufen am 08.09.2022].

Sommer, Bernd/Harald Welzer (2017): Transformationsdesign: Wege in eine zukunftsfähige Moderne, Ohne Titel, München, Deutschland: oekom verlag.

Stangl, Werner (o. D.): Kritische Pädagogik , Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik, [online] <https://lexikon.stangl.eu/7987/kritische-paedagogik> [abgerufen am 08.09.2022].

Stauffer, Martin (2007): Pädagogik zwischen Idealisierung und Ignoranz: Eine Kritik der Theorie, Praxis und Rezeption Paulo Freires, Peter Lang AG.

Stender, Wolfram (2012): Was ist Ideologiekritik?: ? [Rezension des Buches Nachgelassene Schriften / Theodor W. Adorno : Abteilung IV, Vorlesungen. Bd. 6, Philosophie und Soziologie, hrsg. von D. Braunstein]. , in: Widersprüche : Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Bd. 32, Nr. 124, [online] <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-425686>.

Sterling, Stephen (2001): Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change, 6. Aufl., Dartington, England: Green Books.

Umweltbundesamt (2020): Internationale Verteilungseffekte von Ressourceneffizienz, [online] <http://www.umweltbundesamt.de/publikationen>.

Umweltbundesamt (2016): Rebound-Effekte: Wie können sie effektiv begrenzt werden?, [online] <http://www.umweltbundesamt.de/publikationen/rebound-effekte-wie-koennen-sie-effektiv-begrenzt> [abgerufen am 07.09.2022].

UNESCO-Weltaktionsprogramm BNE (WAP BNE 2015 - 2019) (o. D.): BNE Portal, [online] <https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/das-unesco-weltaktionsprogramm-bne/das-unesco-weltaktionsprogramm-bne.html>.

Vare, Paul/William Scott (2007): Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development, in: Journal for Education for Sustainable Development, Bd. 1, Nr. 2.

WBGU (2011): Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation.

Welzer, Harald(2011): Mentale Infrastrukturen: Wie das Wachstum in die Welt und in die Seelen kam, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) Schriftenreihe Ökologie, Bd. 14, [online] https://www.boell.de/sites/default/files/Endf_Mentale_Infrastrukturen.pdf.

Winter, Rainer/Peter Zima (2015): Kritische Theorie heute, Ohne Titel, Bielefeld, Deutschland: Transcript Verlag.

Welzer, Harald (2018): Selbst denken: Eine Anleitung zum Widerstand, 4. Aufl., Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.

World Commission on Environment and Development (o. D.): Our Common Future: From One Earth to One World , UN Documents, [online] <http://www.un-documents.net/ocf-ov.htm> [abgerufen am 26.08.2022].

Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie (2008): Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt. Ein Anstoß zur gesellschaftlichen Debatte, 1. Aufl., Frankfurt a. M., de: FISCHER Taschenbuch , [PDF] https://epub.wupperinst.org/frontdoor/deliver/index/docId/3016/file/3016_Zukunftsfahiges_Deutschland.pdf.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 USGS (o.D.). introduction [online] <https://unsplash.com/photos/AZYv8elWDM4>

Abb. 2 USGS (o.D.). change [online] https://unsplash.com/photos/eFbxYl9M_lc. S. 6

Abb. 3 Emily Morter (o.D.). [online] unsplash, <https://unsplash.com/photos/8xAA0f9yQnE>. S. 8

Abb. 4 Austin Chan (o.D.). [online] unsplash, [online] <https://unsplash.com/photos/--03nODu2KQ>. S. 10

Abb. 5 Alexander Aberoc (o.D.). [online] <https://unsplash.com/photos/OypnYfdiQgg>. S. 14

Abb. 6 Christophe Dion (o. D.): [online] <https://unsplash.com/photos/0PyV4VyHGEA>. S. 21

Abb. 7 Joel Fulgencio (o. D.): [online] <https://unsplash.com/photos/VSrHD079L78>. S. 28

Abb. 8 in Anlehnung an Porsch (2016) Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende, Ohne Titel, Münster, Deutschland: Waxmann Verlag GmbH, 121. S. 32

Abb. 9 in Anlehnung an Klafki (2007) Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6. Aufl., Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 272ff. S. 33

Abb. 10 in Anlehnung an Akyol/Garrison (2011) Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning, in: British Journal of Educational Technology, Wiley, Bd. 42, Nr. 2, [online] doi:10.1111/j.1467-8535.2009.01029.x, 235. S. 34

Abb. 11 Aaron Burden (o. D.): [online] <https://unsplash.com/photos/Bycd2wF5vQU>. S. 38

Abb. 12 aquaryus 15 (o. D.) [online] <https://unsplash.com/photos/j0TOma0mHdc>. S. 44

Abb. 13 eigene Darstellung. S. 45

Abb. 14 jj ying (o. D.) [online] <https://unsplash.com/photos/WmnsGyaFnCQ>. S. 50f

Abb. 15 in Anlehnung an Pettig (2021) Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE, in: GW-Unterricht, Bd. 162, Nr. 2, [online] doi:10.1553/gw-unterricht162s5, 12. S. 53

Abb. 16 eigene Darstellung. S. 56

Abb. 17 in Anlehnung an simpleclub (2022): Diversity in Education Content, [Video] https://www.linkedin.com/posts/simpleclub_diversity-in-education-content-activity-6884115870164099072-sCSH?utm_source=share&utm_medium=member_desktop [abgerufen am 12.09.2022]. S. 57

Abb. 18 eigene Darstellung. S. 59

Abb. 19 eigene Darstellung. S. 93

