

Jannis Eicker

Transformatives Globales Lernen?

Eine kritisch-emanzipatorische Perspektive zum Verhältnis von transformativem und Globalem Lernen

Dieser Beitrag hat das Ziel, den Begriff der transformativen Bildung aus kritisch-emanzipatorischer Perspektive mit der Diskussion zum Globalen Lernen in Beziehung zu setzen. Da die Idee einer transformativen Bildung gerade in ihrer kritisch-emanzipatorischen Interpretation notwendigerweise normative Setzungen enthält, liegt es nahe, sie anhand der Auseinandersetzung zwischen handlungstheoretischer und system- bzw. evolutionstheoretischer Konzeption des Globalen Lernens zu diskutieren. Der Beitrag plädiert letztlich für ein transformativ ausgerichtetes Globales Lernen auf Basis einer kritisch-emanzipatorischen Politischen Bildung.

Der Transformationsbegriff ist derzeit in aller Munde (Becker et al. 2019, S. VI), auch in Bildungskontexten. Dort geht es dann in der Regel um transformative Bildung oder transformatives Lernen. So ist der Begriff transformative Bildung sogar im Titel eines VENRO-Diskussionspapiers (VENRO 2014), ohne jedoch in dem Papier tatsächlich erklärt zu werden. Was also hat es damit auf sich? Und wie ist das Verhältnis dieser Begriffe zu Konzepten wie dem Globalen Lernen?

1. Transformative Bildung und transformatives Lernen

Der Begriff der transformativen Bildung¹ wurde unter anderem vom Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) geprägt (Singer-Brodowski 2016, S. 13). Der WBGU (2011, S. 24) sprach in seinem vielzitierten Gutachten zur „Großen Transformation“ davon, dass es einer Transformationsbildung sowie einer transformativen Bildung bedürfe, um „zur nachhaltigen Gesellschaft“ (WBGU 2011, S. 1) zu gelangen. Dabei stellt die Transformationsbildung „der Gesellschaft die Erkenntnisse der Transformationsforschung zur Verfügung“ (ebd.) und die transformative Bildung „generiert ein Verständnis für Handlungsoptionen und Lösungsansätze“ (ebd.). Ersteres meint also Transformation als Inhalt der Bildung und Zweiteres zielt auf Transformation als Bildungsergebnis.

Der Begriff des transformativen Lernens hingegen entstammt „sozial-konstruktivistischen Lerntheorien“ (Getzin / Singer-Brodowski 2016, S. 14). Auch wenn dieser Begriff verschieden definiert wird, lässt sich als gemeinsamer Nenner festhalten, dass es um die Reflexion und Veränderung von Wirklichkeitskonstruktionen geht, wobei der Anstoß hierbei Irritationen bestehender Konstruktionen entstamme (ebd.).²

Mandy Singer-Brodowski (2016) schlägt vor, diese beiden Begriffe zusammenzudenken, indem sie das Konzept des transformativen Lernens als „erziehungswissenschaftliche[...] Fundierung“ (ebd., S. 13) der transformativen Bildung anbietet. Und zwar könne transformatives Lernen sowohl einen „Wandel individueller Bedeutungsperspektiven“ (ebd., S. 15) als auch einen „kollektive[n] Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess“ (ebd.) ermöglichen und somit zumindest die Basis dafür schaffen, dass Bildung dem transformativen Anspruch des WBGU gerecht wird. Am Beispiel ökologischer wie sozialer Probleme ökonomischen Wachstums zeigen Sofia Getzin und Singer-Brodowski (2016) auch praktisch auf, wie transformatives Lernen dazu beitragen kann, Lernende zur Beteiligung an politischen Prozessen zu befähigen.

Die beiden Begriffe sind jedoch nicht unproblematisch. An den Ausführungen des WBGU kritisiert Singer-Brodowski (2016, S. 14) eine Instrumentalisierungstendenz; Emde et al. (2017, S. 16) sehen den Bildungsbegriff des WBGU als kognitiv verengt an.

Aber darüber hinaus stellt sich ganz grundsätzlich die Frage nach dem Was und Wie der Transformation. Denn das Gutachten (wie auch die Diskussion darüber) weist gleich mehrere bemerkenswerte Auslassungen sowie problematische Setzungen auf: Nicht nur werden Themen wie Arbeitsteilung und Geschlechterverhältnisse gänzlich ausgespart, sondern Konzepte wie Staatlichkeit und Ökonomie werden nicht kritisch reflektiert (Biesecker / von Winterfeld 2013). Interessanterweise greift der WBGU zwar bereits im Titel seines Gutachtens prominent die Idee der „Great Transformation“ des ungarisch-österreichischen Wirtschaftswissenschaftlers Karl Polanyi (1977 [1957]) auf, ohne jedoch „[s]eine Vision [...] einer *anderen* Ökonomie“ (Biesecker / von Winterfeld 2013, S. 164; Hervorh. i.O.) in ihre Arbeit miteinzubeziehen.

2. Transformative Bildung aus kritisch-emanzipatorischer Perspektive

Diese kurze Skizze möglicher Ansatzpunkte für eine Kritik des WBGU-Gutachtens als inhaltliche Grundlage für ein Konzept von transformativer Bildung weist darauf hin, wie wichtig es ist, diesen Begriff mit kritisch-emanzipatorischem

1 Neben diesen Begriffen gibt es auch den Begriff der „transformatorischen Bildung“ in unterschiedlichen Variationen (Bähr et al. 2019; Emde et al. 2017, S. 12), auf den hier aber nicht weiter eingegangen werden kann.

2 Hierbei gibt es eine auffällige Überschneidung mit dem Ansatz „transformatorischer Bildung“, der ebenfalls Irritationen als Chancen für Bildung betrachtet (Bähr et al. 2019, S. 3 f.).

Gehalt zu füllen. Ansonsten läuft er Gefahr, unkritischer Bildungspraxis einen progressiven Anstrich zu verleihen – ähnlich wie der ursprünglich progressive Begriff des „Klimaschutzes“ inzwischen recht erfolgreich von klimaschädlichen Institutionen für sich vereinnahmt werden konnte (Methmann 2011, S. 114).

Eine kritisch-emanzipatorische Perspektive auf transformatives Lernen ist auch das Anliegen eines Positionspapiers, das im Nachgang der Konferenz „Bildung Macht Zukunft“ entstand, die im Februar 2019 an der Universität Kassel stattfand.³ Darin wird festgestellt, dass transformatives Lernen häufig in einem Rahmen stattfindet, in dem bestimmte Grundannahmen kaum hinterfragbar sind, weil sie nicht (explizit) thematisiert werden (Organisationskreis „Bildung Macht Zukunft“ 2019, S. 2). Mitunter liegt dies daran, dass das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens als Neutralitätsgebot interpretiert und dementsprechend versucht wird, eine neutrale, vermeintlich wertfreie Haltung einzunehmen (Eis 2016, S. 133). Aus kritisch-emanzipatorischer Perspektive jedoch kann transformatives Lernen das Versprechen auf einen (individuellen wie kollektiven) Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess (s.o.) jedoch nur dann einlösen, wenn gerade nicht von der Existenz einer wertfreien Bildung ausgegangen wird. Denn „Lernende und Politische Bildner_innen sind in soziale und politische Diskurse eingebunden, die ihre Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen beeinflussen.“ (Eis et al. 2015, S. 2) Dementsprechend gilt es in Bildungspraxis immer zu hinterfragen, in welchen „historisch konkrete[n] Machtkonstellationen“ (Eis/Moulin-Doos 2018, S. 14) sie stattfindet und eingebunden ist. Erst dies ermöglicht eine Kritik und Emanzipation gegenüber historisch gewachsenen sozial-ökologischen Ungleichheiten, die häufig damit einhergehen, dass bestimmte Positionen keinen Zugang zur herrschenden politischen Diskussion haben (Eis et al. 2015, S. 1; Organisationskreis „Bildung Macht Zukunft“ 2019, S. 2; Eis/Moulin-Doos 2018, S. 14). Ohne Einbindung dieser Positionen kann politische Mündigkeit – das fundamentale Ziel Politischer Bildung (Eis 2013, S. 70; Overwien 2013, S. 220) – nicht erreicht werden; vielmehr läuft man Gefahr, bestehende Ausschlüsse zu reproduzieren. Dementsprechend gilt es, zu versuchen, sonst häufig marginalisierte Perspektiven einzubeziehen – beispielsweise queer-feministische und antirassistisch-postkoloniale.⁴

Diese Problematik des Ausschlusses bestimmter Perspektiven ist auch in der Diskussion um die „Große Transformation“ der Fall. Eine bessere inhaltliche Basis als das WBGU-Gutachten bieten kritische Beiträge in der Diskussion um eine „sozial-ökologische Transformation“. Diese schrecken weniger davor zurück, die heutigen sozialen und ökologischen Krisen mit den grundlegenden kollektiv wie auch individuell tief verankerten Strukturen (bzw. Macht- und Herrschaftsverhältnissen) unserer Gesellschaft in Verbindung zu bringen. So

wird z.B. nach der Rolle der kapitalistischen Produktionsweise (Brand 2014) oder herrschender Geschlechterverhältnisse (Dannemann / Holthaus 2018) gefragt. Und im Begriff der „multiplen oder Vielfachkrise“ (Demirovic et al. 2011, S. 8) wird anerkannt, dass der krisenhafte Charakter unserer gesellschaftlichen Ordnung nicht auf eine dieser Dimensionen reduziert werden kann. Vielmehr sind sie auf vielfältige und komplexe Weise miteinander verwoben – was gleichzeitig auf viele mögliche Ansatzpunkte für emanzipatorische Praxen verweist (ebd., S. 8 f.).

Damit soll keinesfalls behauptet werden, dass diese Debatte herrschafts- oder machtfrei wäre oder tatsächlich alle gesellschaftlichen Unterdrückungsverhältnisse umfassend in den Blick nehmen würde. Vielmehr geht es darum, dass sie scheinbare Normalität hinterfragt, offen für Irritationen ist und sich ihres normativ-politischen Charakters bewusst ist (Organisationskreis „Bildung Macht Zukunft“ 2019, S. 2).

3. Was hat das alles mit Globalem Lernen zu tun?

Dementsprechend können auch Ansätze, die sich selbst bereits als „kritisch“ betrachten, wie es zumindest teilweise im Globalen Lernen der Fall ist, Macht- und Herrschaftsverhältnisse reproduzieren (Danielzik 2013, S. 28). Eine allseits geteilte Definition des Globalen Lernens ist insofern schwierig, als es unterschiedliche theoretische Zugänge gibt (Emde et al. 2017, S. 12-15), die entsprechend unterschiedliche Ziele für Globales Lernen formulieren (Max / Knarke / Gabe 2017, S. 100 f.). Als theoretische Zugänge wird i.d.R. zwischen Handlungs- und System- bzw. Evolutionstheorie unterschieden (Emde et al. 2017, S. 12-15; kritisch Overwien 2013, S. 217).⁵ Dabei sei das handlungstheoretische Paradigma bis in die 1990er Jahre dominant gewesen (Asbrand 2002, S. 14). Diese Konzeption frage aus normativer Haltung nach möglichen Problemen von Globalisierung und strebe eine Gestaltung dieser „überbewusstes, zielgerichtetes, problemlösendes und werteorientiertes Handeln“ (May 2014, S. 124) an. Es gehe also um normative Lernziele (Frieters-Reermann 2010, S. 228), die sich häufig in entsprechenden Kompetenzkatalogen niederschlagen (May 2014, S. 124). Unter anderem als Kritik an dieser Normativität dieses Ansatzes entstand in den 1990er Jahren die system- bzw. evolutionstheoretische Konzeption (Asbrand 2002, S. 13 f.; Scheunpflug 2014, S. 31). Diese betrachtet Globalisierung in Anschluss an die Systemtheorie Niklas Luhmanns „als eine [globale] Ausweitung systemischer Kommunikation“ (May 2014, S. 126) und fragt nach den Kompetenzen, die Lernende für ihr Leben in dieser Weltgesellschaft benötigen – nicht nach „Wissen oder Werten“ (Frieters-Reermann 2010, S. 229).

5 Mitunter gilt der Ansatz von Klaus Seitz als Vermittlungsposition (Applis 2012, S. 22; Emde et al. 2017, S. 12 f.). Michael May (2014, S. 122) präsentiert die Klassifizierung der Ansätze des Globalen Lernens als Idealtypisierung nach Max Weber. Dementsprechend wäre davon auszugehen, dass sie in der Wirklichkeit nie in Reinform, sondern lediglich in Mischformen auftreten (Käpplinger 2011, S. 25). Darüber hinaus gibt es auch weitere Bezeichnungen wie z.B. „kritisch“ und „affirmativ“ (Trisch 2005, S. 96).

3 Das Positionspapier kann auf der Website www.bildung-macht-zukunft.de als PDF heruntergeladen werden.

4 Für postkoloniale Bildungsansätze vgl. Matz / Knake / Garbe (2017), für queer-feministische z.B. Busche et al. (2014).

Besonders gut lässt sich der Unterschied an den jeweiligen Zielsetzungen für Globales Lernen verdeutlichen: So attestieren z.B. Emde et al. (2017, S. 9) dem Globalen Lernen den Anspruch „zur Veränderung der Welt beizutragen und die globale Transformation im Sinne einer globalen Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit mitzugestalten“. Demgegenüber ist es laut Barbara Asbrand (2002, S. 18) schlicht nicht „[d]ie Aufgabe Globalen Lernens [...], die Welt zu verbessern, sondern Jugendliche zu befähigen, in einer komplexen Weltgesellschaft zu leben.“

Entsprechend dieser Einteilung des Globalen Lernens sollen im Folgenden mögliche Verknüpfungen zwischen diesen beiden Ansätzen und transformativer Bildung ausgelotet werden.

3.1 Wie transformativ ist handlungstheoretisch orientiertes Globales Lernen?

Die Verknüpfung von transformativer Bildung mit Globalem Lernen in seiner handlungstheoretischen Konzeption liegt im Grunde auf der Hand: Das WBGU-Gutachten dient dem Globalen Lernen als Referenzpunkt für normative Zieldefinitionen (Emde et al. 2017, S. 10, 16; VENRO 2014, S. 2). Innerhalb des handlungstheoretisch orientierten Globalen Lernens gibt es jedoch eine spannungsgeladene Debatte darüber, wie sinnvoll dies ist (für eine Kritik s.o.) und wie stark sich Globales Lernen generell an staatliche Institutionen inhaltlich wie institutionell ausrichten soll. Während manche die bisherige Institutionalisierung des Globalen Lernens – beispielsweise in Form des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (Schreiber / Siege 2016) – als einen Teil einer (umfassenderen) „Erfolgsgeschichte“ (Emde et al. 2017, S. 10) sehen, kritisieren andere solche Institutionalisierungstendenzen, da sie bestimmte kritische Positionen aus dem Feld verdrängen (Singer-Brodowsky 2016, S. 13 f.; Fröhlich 2017, S. 265 ff.). Diese Kritik wiederum steigere die Attraktivität von Ideen wie einer transformativen Bildung für ein Globales Lernen, da es helfen könne, den Vorwurf des Beitrags zu einer Festschreibung des Status quo auszuräumen (Singer-Brodowsky 2016, S. 13 f.). Tatsächlich sieht sich das Globale Lernen immer wieder der Kritik ausgesetzt, vorherrschenden Paradigmen, Ideen oder Ideologien gegenüber nicht kritisch genug zu sein. So attestiert z.B. Chandra-Milena Danielzik (2013, S. 32) dem Globalen Lernen – wie auch der Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung (BNE) – eine Mitverantwortung an der „Stabilisierung von Ungleichheitsverhältnissen auf sozialer, politischer und ökonomischer Ebene“. Interessanterweise beziehen sich solche Kritiken auch explizit auf den Anspruch einer transformativen Bildung. So wird bspw. ein Entwurf des Orientierungsrahmens für den Lernbereich globale Entwicklung damit kritisiert, dass dieser „*seinem eigenen Anspruch und Ziel einer transformativen Bildung nicht gerecht wird.*“ (Berlin Postkolonial et al. 2014; Her- vorh. i.O.) Auch Ariane Fröhlich (2017, S. 265) formuliert ihre Kritik vor dem Hintergrund dieses Selbstverständnisses des Globalen Lernens. Aus ihrer Perspektive liegt dieses Problem zumindest teilweise in den Ausbildungen der Lehrenden des Globalen Lernens begründet, in denen zu wenig

Wert auf die Reflexion eigener Verstrickungen in Macht- und Herrschaftsverhältnisse (sprich: eigene Privilegien) gelegt werde (ebd., S. 272). Um transformativ wirken zu können, müsse Globales Lernen also zunächst (selbst-)reflexiv(er) sein (ebd., S. 273).

Diese Kritiken werden nicht immer gut aufgenommen. Vor allem den Kritiken aus rassismuskritischer bzw. postkolonialer Perspektive wird u.a. vorgeworfen, „in Teilen sehr ausschnittshaft“ (Emde et al. 2017, S. 15) zu sein oder gar eine „ideologische Nötigung“ (Krämer 2013, S. 32) und „totale Ideologie“ (ebd., S. 34)⁶ darzustellen. Aus system- bzw. evolutionstheoretischer Perspektive wiederum interpretiert Annette Scheunpflug (2014) diese Diskussion als „interessante[...] Doppelfigur“ (ebd., S. 31), in der eine eigentlich für Bildungsmaterialien des Globalen Lernens hilfreiche Kritik aufgrund ihres normativen Stils zur Abwertung eines ganzen Feldes führe. „Das wiederum zeigt die Probleme normativen Argumentierens auf“ (ebd., S. 32).

3.2 Transformative Bildung und evolutions- bzw. systemtheoretisch orientiertes Globales Lernen?

Aus system- bzw. evolutionstheoretischer Perspektive ist die Idee einer transformativen Bildung von Grund auf problematisch, da sie auf der falschen Annahme beruhe, dass Wissen zu Einsicht und Einsicht zum gewünschten Verhalten führe (Bergmüller / Schwarz 2016, S. 11). Denn eigentlich sei der Lernvorgang komplexer und v.a. selbstreferentiell (ebd.), also „ein selbstorganisierter Prozess der Lernenden“ (Frieters-Reermann 2010, S. 229). Darüber hinaus sei es zumindest fraglich, ob moralische Appelle nicht eher zu Abwehr denn Neugierde führen (Asbrand 2002, S. 14, 16). Dementsprechend beansprucht diese Konzeption des Globalen Lernens für sich die für die Systemtheorie typische normative Enthaltbarkeit (Richter 2011, S. 281).

Aus kritisch-emanzipatorischer Perspektive jedoch ist diese Enthaltbarkeit schlicht nicht möglich (s.o.). Und tatsächlich gibt es mehrere Stimmen, die auch dem evolutions- bzw. systemtheoretisch orientierten Globalen Lernen normative Setzungen attestieren (Applis 2012, S. 15; May 2014, S. 127). Darüber hinaus gibt es vielfältige Hinweise auf normative Setzungen in der Systemtheorie selbst (Otto / Scherr / Ziegler 2010, S. 141, Fn. 13; Weißmann 2015, S. 300; Opitz 2015, S. 247). Zudem ist fraglich, ob nicht die Entscheidung für eine vermeintlich rein deskriptive Theorie bereits eine normative Entscheidung darstellt.

All diese Punkte führen zu einem schwerwiegenden Problem: System- bzw. evolutionstheoretische Ansätze geben zwar vor, nicht normativ zu sein, können dieses Versprechen aber letztlich nicht einhalten, was die Gefahr birgt, dass normative Setzungen als solche implizit und damit unerkannt bleiben – bis ein Konflikt ausbricht, der eine normative Positionierung notwendig macht (Frieters-Reermann 2015, S. 145). Und da „eine (übergeordnete) Systemkritik innerhalb

6 Aram Ziai (2013) wiederum kritisierte, dass diese Kritik (Krämer 2013) die rassismuskritische bzw. postkoloniale Kritik am Globalen Lernen falsch darstelle.

der Systemtheorie nicht vorgesehen“ (Scholl 2010, S. 68) ist, kann sie gerade die „normative[...] Normalität“ (ebd.) nur schwer als solche erfassen und thematisieren.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht allzu verwunderlich, dass die evolutions- bzw. systemtheoretisch orientierte Konzeption des Globalen Lernens mitunter aus postkolonialer Perspektive explizit als Anknüpfungspunkt abgelehnt wird (Matz / Knake / Garbe 2017, S. 101). Denn will man den Lernenden die Möglichkeit geben, „sich aus dominanten Wissensstrukturen heraus zu bewegen und Machtverhältnisse und ihre eigene Verstricktheit darin grundlegend zu hinterfragen“ (Danielzik 2013, S. 32), muss gerade diese „normative Normalität“ thematisiert werden können. Hierbei kann die Mündigkeit der Lernenden nicht schlicht vorausgesetzt werden. Vielmehr sollte ihnen zugestanden werden, dass sie sich erst dazu befähigen können müssen (Eis 2016, S. 132). Denn die Lernenden kommen nicht als „tabula rasa“, sondern bringen bereits grundlegende Annahmen über das So-Sein der Gesellschaft oder der Menschen mit, deren Normalität sie als wertfrei erscheinen lassen. Diese müssen den Lernenden als das präsentiert werden, was sie in der Regel sind: Ergebnisse politischer Auseinandersetzungen und damit normativ aufgeladen.

Damit soll nicht gesagt werden, dass die Einwände aus system- bzw. evolutionstheoretischer Perspektive keine Berechtigung hätten. Sie sind mitunter sicherlich sehr sinnvoll, wie z.B. die Frage, wie Lehrende ihre Positionen und Standpunkte sichtbar machen können, ohne Lernende zu überwältigen oder sie gar gegen diese normativen Ideen aufzubringen. Doch die Antwort kann meines Erachtens nicht darin liegen, zu behaupten, Lernprozesse gänzlich jenseits normativer Setzungen gestalten zu können. Relevanter wären Auseinandersetzungen darüber, welche normativen Positionen wir als legitim und welche als illegitim betrachten.

4. Fazit

Die kritisch-emanzipatorische Perspektive auf Politische Bildung (Eis et al. 2015) lädt dazu ein, die Idee der transformativen Bildung ernst zu nehmen. Hierfür bietet sich der Ansatz des transformativen Lernens an, der auf Irritationen setzt (Singer-Brodowski 2016; Organisationskreis „Bildung Macht Zukunft“ 2019, S. 2). Anhand der Klassifizierung des Globalen Lernens in handlungstheoretische und system- bzw. evolutionstheoretische Ansätze gibt es unterschiedliche Anknüpfungspunkte. Für die handlungstheoretische Konzeption könnte ein kritisch-emanzipatorisches Verständnis von transformativer Bildung einen Ansporn bieten, sich Kritiken unterrepräsentierter Stimmen stärker zu öffnen. Für die system- bzw. evolutionstheoretische Perspektive hingegen stellt sich angesichts dieser Idee die Frage, ob sie wirklich vorgeben will, sich normativ enthalten zu können. In anderen Bereichen ist bereits gezeigt worden, dass sich systemtheoretische Analyse und kritisch-normative Ausrichtungen keinesfalls ausschließen müssen (Amstutz / Fischer-Lescano 2013).

Literatur

- Amstutz, Marc / Fischer-Lescano, Andreas (Hrsg.) (2013): Kritische Systemtheorie. Zur Evolution einer normativen Theorie, Bielefeld: transcript
- Applis, Stefan (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen, Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V. Geographiedidaktische Forschungen. Weingarten: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen
- Asbrand, Barbara (2002): Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen, in: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 3/2002, S. 13-19
- Bähr, Ingrid et al. (2019): Irritation im Fachunterricht, in: Bähr, Ingrid et al. (Hrsg.): Irritation als Chance, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 3-39
- Becker, Karina et al. (2019): Editorial, in: Dörre, Klaus et al. (Hrsg.): Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften, Wiesbaden: Springer VS, S. V-X
- Bergmüller, Claudia / Schwarz, Hans Werner (2016): Zielsetzung: Große Transformation. Darstellung und Diskussion des WBGU-Ansatzes, in: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 1/2016, S. 9-12
- Berlin Postkolonial et al. (2014): decolonize orientierungsrahmen! Offener Brief (<https://decolonizeorientierungsrahmen.wordpress.com/>; 24.9.2019)
- Biesecker, Adelheid / von Winterfeld, Uta (2013): Alte Rationalitätsmuster und neue Beharrlichkeiten: Impulse zu blinden Flecken der Transformationsdebatte, in: Gaia, Heft 3/2013, S. 160-165
- Brand, Ulrich (2014): Sozial-ökologische Transformation als gesellschafts-politisches Projekt, in: Kurswechsel, Heft 2/2014, S. 7-18
- Busche, Mart et al. (Hrsg.) (2014): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken: Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis, Bielefeld: transcript
- Danielzik, Chandra-Milena (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 1/2013, S. 26-33
- Dannemann, Hauke / Holthaus, Anna (2018): Degrowth wächst an Geschlechterperspektiven: Genderaspekte in Degrowth-Konzeptionen und-Praxis, in: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, Heft 4/2018, S. 71-79
- Demirovic, Alex et al. (2011): Vorwort, in: Demirovic, Alex et al. (Hrsg.): VielfachKrise, Hamburg: VSA, S. 7-9
- Eis, Andreas (2013): Mythos Mündigkeit - oder Erziehung zum funktionalen Subjekt?, in: Overwien, Bernd / Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung?, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 69-77
- Eis, Andreas (2016): Vom Beutelsbacher Konsens zur »Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung«, in: Widmaier, Benedikt / Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 131-139

- Eis, Andreas et al. (2015): Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung (https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf; 25.9.2019)
- Eis, Andreas / Moulin-Doos, Claire (2018): Europäische (Des-) Integration als kollektive Lernangelegenheit? Aufgaben kritischer politischer Europabildung, in: Eis, Andreas / Moulin-Doos, Claire (Hrsg.): Kritische politische Europabildung – die Vielfachkrise Europas als kollektive Lernangelegenheit?, Immenhausen: Prolog, S. 7-23
- Emde, Oliver et al. (2017): Mit Bildung die Welt verändern?!, in: Emde, Oliver et al. (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung, Opladen: Berlin / Toronto: Barbara Budrich, S. 9-20
- Frieters-Reermann, Norbert (2010): Zwischen Normativität und Komplexität: Spannungsfelder und Widersprüche der Entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Nichtregierungsorganisationen, in: Gruppendynamik und Organisationsberatung, Heft 3/2010, S. 219-233
- Frieters-Reermann, Norbert (2015): Chancen und Grenzen einer systemischkonstruktivistischen Friedenspädagogik angesichts aktueller globaler Gewaltdynamiken, in: Frieters-Reermann, Norbert / Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit, Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 137-149
- Fröhlich, Ariane (2017): Globales Lernen – transformative Wirkung mit transformierten Multiplikator_innen, in: Emde, Oliver et al. (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern?, Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 265-275
- Getzin, Sofia / Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft, in: Journal of Science-Society Interfaces, Heft 1/2016, S. 33-46
- Käpplinger, Bernd (2011): Typologien, in: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Heft 1/2011, S. 23-35
- Polanyi, Karl (1977 [1957]): The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen, Wien: Europaverlag
- Krämer, Georg (2013): Von antirassistischen Denkverboten. Anmerkungen zur Rassismus-Debatte in der entwicklungspolitischen Bildung, in: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 3/2013, S. 32-34
- Matz, Eugenia / Knake, Sebastian / Garbe, Sebastian (2017): „Gibt’s das auch in postkolonial?“, in: Emde, Oliver et al. (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern?, Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 91-109
- May, Michael (2014): Globalisierung als Herausforderung für die Politische Bildung, in: Blichmann, Annika/ Koerrenz, Ralf (Hrsg.): Pädagogische Reform im Horizont der Globalisierung, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 121-139
- Methmann, Chris (2011): NGOs in der staatlichen Klimapolitik, in: Brunnengräber, Achim (Hrsg.): Zivilisierung des Klimaregimes, Wiesbaden: VS Verlag, S. 107-134
- Opitz, Sven (2015): Die Vermischung der Gesellschaft: Hybridität und Moral in der Systemtheorie in: Kron, Thomas (Hrsg.): Hybride Sozialität – Soziale Hybridität, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 247-266
- Organisationskreis „Bildung Macht Zukunft“ (2019): Bildung Macht Zukunft. Positionen zu einer zukunftsorientierten kritisch-emanzipatorischen Bildung (https://www.bildungsmacht-zukunft.de/fileadmin/user_upload/Positionspapier_1.pdf; 16.9.2019)
- Otto, Hans-Uwe / Scherr, Albert / Ziegler, Holger (2010): Wieviel und welche Normativität benötigt die Soziale Arbeit, in: Neue Praxis, Heft 2/2010, S. 137-163
- Overwien, Bernd (2013): Global und nachhaltig – Weltsichten aus kritischer Perspektive, in: Widmaier, Benedikt / Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 215-222
- Scheunpflug, Annette (2014): Globales Lernen und die Debatte um Postkolonialität: Kommentar, in: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 4/2014, S. 31-32
- Scholl, Armin (2010): Systemtheorie, in: Schicha, Christian / Brosda, Carsten (Hrsg.): Handbuch Medienethik, Wiesbaden: VS Verlag, S. 68-82
- Schreiber, Jörg-Robert / Siege, Hannes (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bonn: Engagement Global
- Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee, in: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 1/2016, S. 13-17
- Trisch, Oliver (2005): Globales Lernen Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, Oldenburg: BIS-Verlag
- VENRO (2014): Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung (https://venro.org/fileadmin/user_upload/Datien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/2014-Diskussionspapier_Globales_Lernen.pdf; 26.9.2019)
- WBGU (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation, (www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf; 26.9.2019)
- Weißmann, Martin (2015): Niklas Luhmann als Kritiker des Postulats der Werturteilsfreiheit. Zum soziologisch disziplinierten Möglichkeitssinn systemtheoretischer Kritik, in: Soziale Systeme, Heft 2/2015, S. 280-307
- Ziai, Aram (2013): Das Imperium schlägt zurück (www.weltsichten.org/artikel/18311/das-imperium-schlaegt-zurueck; 26.9.2019)

Jannis Eicker ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung an der Universität Kassel. Er promoviert zur aktuellen Konjunktur der extremen Rechten. Als Mitglied des ILA-Kollektivs (Imperiale Lebensweise und solidarische Alternativen) war er an der Erstellung von „Auf Kosten anderer? Wie die imperiale Lebensweise ein gutes Leben für alle verhindert“ beteiligt (www.aufkostenanderer.org).

Kontakt: jannis.eicker@uni-kassel.de