

1.6 Klimawandel in den Köpfen – Zur Rolle des Globalen Lernens in der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ von Klaus Seitz

Alle reden vom Wetter. Der globale Klimawandel ist zum Megathema unserer Zeit geworden. Die Sorge um die Folgen, die mit den menschengemachten Klimaveränderungen einhergehen, treibt die Menschen wie die Politik gleichermaßen um. Denn auch in den Köpfen scheint sich in den vergangenen Jahren ein Klimawandel vollzogen zu haben: Umfragen bestätigen, dass das Umweltbewusstsein in der deutschen Öffentlichkeit in jüngster Zeit deutlich gewachsen ist (vgl. BMU 2006). Nie zuvor war der Anteil der Deutschen, die der Umweltpolitik hohe Priorität beimessen, so groß wie heute. Zwei Drittel der Bundesbürger/innen vertreten gar die Ansicht, dass Deutschland bei der internationalen Klimapolitik eine Vorreiterrolle einnehmen soll – und bestärken damit entsprechende Ambitionen der Bundesregierung. Die Tragweite der ökologischen Herausforderung, vor der die Weltgesellschaft steht, scheint endlich erkannt.

Ideale Ausgangsbedingungen also für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung und für Globales Lernen? Davon, dass die Angst vor der drohenden Klimakatastrophe bereits einen weitreichenden Prozess des Umdenkens ausgelöst hätte, kann allerdings keine Rede sein. Das hektische Krisenmanagement, das nun zur Rettung des Klimas reichlich verspätet auf der politischen Bühne in Gang gekommen ist, treibt fragwürdige Blüten – und demonstriert zugleich die Eindimensionalität des herrschenden Nachhaltigkeitsbewusstseins.

1. Keine nachhaltige Entwicklung ohne globale Gerechtigkeit

Die Kurzsichtigkeit der klimapolitischen Reaktionen kommt vor allem beim derzeitigen Boom der Biotreibstoffe zum Vorschein. Die weltweite Nachfrage nach Biosprit ist in den letzten Jahren sprunghaft gestiegen – forciert durch klimapolitische Vorgaben zum einen, den Preisanstieg bei den fossilen Brennstoffen zum anderen. Die Europäische Union hat sich im März 2007 das Ziel gesteckt, bis zum Jahr 2020 20 % des gesamten Energiebedarfs der EU durch erneuerbare Energien wie Biomasse, Wasser, Wind und Sonne zu decken. Dabei sollen mindestens 10 % des Kraftstoffverbrauchs auf Biokraftstoffe entfallen. Deutschland will noch über diese Vorgabe hinausgehen und strebt eine Biokraftstoffquote von 17 % an. Was auf den ersten Blick als mutiger Schritt in die richtige Richtung erscheinen mag, erweist sich in der Praxis allerdings als ökologisch wie sozial fatal (vgl. WALTER 2007). Denn die gesetzten Ziele lassen sich gar nicht auf der Basis der hiesigen Agrarflächen realisieren: Europa müsste 70 % seines Ackerlandes nur für die Biospritproduktion nutzen. Schon jetzt wird die wachsende Nachfrage nach Biokraftstoffen in den Industriestaaten zunehmend durch Importe aus dem Süden gedeckt. Doch bei der Produktion von Zuckerrohr, Ölpalmen, Soja und anderen agrarischen Ressourcen insbesondere in Brasilien, Indonesien oder Malaysia wird u.a.

durch Zerstörung von Regenwäldern und Feuchtgebieten mehr Kohlendioxid freigesetzt, als beim Einsatz der Kraftstoffe eingespart wird. Es ist zu befürchten, dass das klimapolitische Instrument der Förderung von Biokraftstoffen unter den derzeitigen Bedingungen paradoxerweise gerade zu einer weiteren Beschleunigung des Klimawandels führt.

Ebenso dramatisch gestalten sich freilich die sozialen Auswirkungen für die Landbevölkerung und die Ernährungssicherheit in den betroffenen Ländern des Südens: So wird die in Brasilien geplante Verfünffachung der Zuckerrohrflächen für die Bioethanol-Erzeugung weitere Landvertreibungen und die Verdrängung von Kleinbauern zur Folge haben, die Industrialisierung und Monopolisierung des Agrobusiness beschleunigen und die sozialen Gegensätze weiter verschärfen. Als verheerend für die Armen erweist sich schon jetzt die sich zuspitzende Konkurrenz zwischen Nahrungsmittel- und Energieproduktion. Viele mexikanische Familien können sich das Maismehl für die traditionellen Tortillas, die bei keinem Essen fehlen dürfen, nicht mehr leisten, weil die massive Nachfrage nach Mais für die US-amerikanische Bioethanolproduktion die Maispreise auf dem Weltmarkt auf Rekordpreise gehoben hat und in Mexiko binnen Jahresfrist zur Verdoppelung der Maismehlpreise führte.

Das Beispiel der hier nur angedeuteten Kehrseiten des Biospritbooms zeigt: nicht überall wo Nachhaltigkeit drauf steht, ist Nachhaltigkeit drin. Die Bemühungen um eine Politik der Nachhaltigkeit laufen Gefahr, die ökologischen und sozialen Herausforderungen der Weltgesellschaft zu verschärfen, wenn sie sich weiterhin in den eingefahrenen Denk-, Politik- und Herrschaftsmustern bewegen. Auch unter dem wohlfeilen „Juhu-Wort“ der Nachhaltigkeit wird allzu gerne verborgen, dass die Wohlhabenden der Welt die Lösung der Folgeprobleme der industriellen Zivilisation nach wie vor nach der seit dem Kolonialismus bewährten Logik zu bewältigen suchen: durch Externalisierung.

Nachhaltige Entwicklung wird in fast allen Nachhaltigkeitsstrategien und Aktionsplänen, die hierzu in diesen Jahren von Bundesregierung und Bundesländern vorgelegt worden sind, als eine Wachstumsstrategie begriffen, die von einem klaren Ziel geleitet ist: den hier bei uns erreichten Wohlstand trotz Ressourcenverknappung und ökologischen Krisen nicht nur in Zukunft aufrechtzuerhalten, sondern gar weiter zu mehren. Dass dies – schon lange – auf Kosten der Entwicklungschancen und der Menschenrechte der Mehrheit der Menschen im Süden der Welt geht, ist nicht im Blick. Das verkürzte Verständnis von Nachhaltigkeit kommt in einem Grundgedanken zum Ausdruck, der sich in manchen Papieren der Bundesländer zu einer landesweiten Nachhaltigkeitsstrategie so oder ähnlich wiederfindet: „Wir leben in einem schönen Land, das wir für unsere Kinder und Enkel erhalten wollen“.

Geflissentlich übersehen wird dabei, dass Nachhaltigkeit „für uns“ gar nicht zu haben ist. Nachhaltig kann nur eine Entwicklung sein, die international verträglich, die im Welthorizont verallgemeinerbar ist, die mithin Maßstäben globaler Gerechtigkeit genügt. Da wir im Norden schon längst über unsere Verhältnisse leben, d.h. konkret ein Niveau des Ressourcenverbrauchs und der Umweltbelastung erreicht haben, das nicht universalisierbar ist, stellt sich die Frage nach einem radikalen Umdenken und Umsteuern – dies umso dringlicher, da nun verstärkt eine neue und wachsende Konsumentenklasse in den Schwellenländern, insbesondere in Indien und China, mit Nachdruck ihre berechtigten Ansprüche an Teilhabe am globalen Wohlstandskuchen anmeldet.

Wie eng ökologische Herausforderungen mit Fragen der sozialen Gerechtigkeit und der Menschenrechte verflochten sind, zeigt sich gerade in der Debatte um Klimawandel und Klimapolitik. Bekanntlich sind die Industriestaaten die Hauptverursacher des Klimawandels, liegt doch der durchschnittliche Pro-Kopf-Ausstoß an CO₂ hier noch immer um den Faktor 5 oder 6 über den Pro-Kopf-Emissionen in Entwicklungsländern. Umgekehrt aber leiden die Armen der Welt am meisten unter den Folgen, unter Überschwemmungen, Stürmen, Dürren. Darin zeigt sich ein Gerechtigkeitsproblem globalen Ausmaßes. Es stellt sich nicht nur die Frage, wie der Klimawandel gebremst, sondern vor allem auch, wie eine Klimapolitik aussehen kann, die die Emissionsrechte zwischen den Bürgerinnen und Bürgern der Erde fair verteilt, und die uns die unvermeidbaren Lasten der menschengemachten Klimaveränderungen gemeinsam schultern lässt.

Der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen hat vor diesem Hintergrund bereits vor dem Start der UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ deutlich gemacht, dass die globale Gerechtigkeitsfrage, einhergehend mit den Zielen der Armutsbekämpfung und der Überwindung der Nord-Süd-Kluft, thematisch ins Zentrum der Umsetzung der Dekade in Deutschland rücken muss. In dieser Akzentsetzung sieht er auch den speziellen Beitrag des Globalen Lernens zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Aus der Perspektive des Globalen Lernens ist es unverzichtbar, nachhaltige Entwicklung als eine kooperative, globale Aufgabe zu begreifen und konsequent in einem globalen Handlungsrahmen zu verorten. VENRO warnt in seinem Diskussionsbeitrag vor einer weiteren Verquasselung des Nachhaltigkeitsbegriffs und appelliert daran, das kritische Potenzial des Nachhaltigkeitskonzeptes im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu schärfen, und „gegen eine politische Rhetorik zu verteidigen, die mit dem Appell an Nachhaltigkeit nur die Kontinuität der neoliberalen Globalisierung zu legitimieren versucht und die Widersprüche und Disparitäten, die sie hervorbringt, verdeckt“ (VENRO 2005, S. 7).

2. Konvergenzen und neue Allianzen

Die besondere Herausforderungen, die sich aus Ungleich-

gewichten in der Weltgesellschaft für das zukunftsfähige Lernen von Individuen und Gesellschaften ergeben, sind durchaus im Horizont der UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014). Mit der Ausrufung dieser Dekade haben die Vereinten Nationen eine zentrale Empfehlung des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung (Johannesburg 2002) umgesetzt. Sie haben damit zugleich eine Erkenntnis bekräftigt, die sich schon wie ein roter Faden durch die Agenda 21 zieht, die 1992 bei der Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro verabschiedet worden ist: der Weg zu einer global nachhaltigen Entwicklung führt über die Bildung. Denn ohne Bildung und ohne eine kompetente, verantwortungsbewusste und handlungsfähige Zivilgesellschaft kann die Verwirklichung dieses ambitionierten Aktionsprogramms, das auf die Überwindung der Armut in der Welt und den Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen gleichermaßen zielt, nicht gelingen. Bildung wird als Schlüssel für einen gesellschaftlichen Wandel begriffen, der uns aus den sozialen und ökologischen Sackgassen der Globalisierung herausführen soll.

Die UNESCO als die für die Koordination der Dekade zuständige UN-Sonderorganisation hat ihrem „Implementation Scheme“ (UNESCO 2005) eine große Vision vorangestellt, die Vision einer Welt, in der alle Menschen Zugang zu Bildungsangeboten haben, „die es ihnen ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen, sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive gesellschaftliche Veränderung notwendig sind“.

Diese Vision benennt somit eine doppelte Herausforderung: es geht einerseits um die konsequente Orientierung der Bildung an der Vermittlung von Kenntnissen, Einstellungen und Kompetenzen, derer alle Menschen, besonders aber die jüngere Generation, zur Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung bedürfen. Es geht andererseits aber auch um die universelle Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung. Damit rückt schon in der Lektorientierung der Dekade der Maßstab der globalen Beteiligungsgerechtigkeit in den Vordergrund – was zugleich unseren Blick dafür schärfen sollte, wie die Teilhabe bildungsbenachteiligter und bildungsferner Bevölkerungsgruppen in den Bildungsangeboten des Globalen Lernens und der Bildung für Nachhaltigkeit gestärkt werden kann.

Die Aufgabenstellung der UN-Dekade wurzelt in zahlreichen Dokumenten, die den globalen Handlungsrahmen für eine zukunftsfähige Weltinnenpolitik umreißen, darunter die Agenda 21, den Aktionsplan von Johannesburg (2002), die Dakar-Beschlüsse zu „Education for all“ und die Millenniums-Erklärung der UN. So ist auch thematisch die Brücke zum Globalen Lernen geschlagen. Die Lektüre der internationalen Dokumente wie auch des deutschen Aktionsplans für die UN-Dekade vermittelt den Eindruck, dass sich die Diskurse über Bildung für nachhaltige Entwicklung und über Globales Lernen immer mehr angenähert haben und die Grabenkämpfe, die manche ihrer Repräsentanten einst gegeneinander gefochten haben, nunmehr der Vergangenheit angehören.

Auch zeigt die vielfältige Beteiligung entwicklungspolitischer Initiativen und von Akteuren des Globalen Lernens im Rahmen der „Allianz Nachhaltigkeit lernen“, wie auch viele der in diesem Jahrbuch dokumentierten Praxisbeispiele, dass die Vernetzung dieser beiden pädagogischen Arbeitsfelder und Traditionslinien weit vorangekommen ist – ohne dass man freilich, wie dies mancherorts schon beschworen wird, von einer Integration oder Verschmelzung sprechen sollte. Denn nach wie vor spiegelt sich die jeweilige Herkunft dieser Arbeitsfelder in unterschiedlichen Akzentsetzungen wider, die sich gerade in ihrer Differenz wechselseitig befruchten können. Die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ hat sich national wie international in erster Linie aus der Theorie und Praxis der Umweltbildung heraus entwickelt, wohingegen das „Globale Lernen“ – jedenfalls im europäischen Kontext – vorrangig in der entwicklungspolitischen Bildung verwurzelt ist. Und während es der Umweltbildung vergleichsweise gut gelungen ist, auch in der staatlichen Bildungsadministration Fuß zu fassen, sich zudem früh ein breit gefächertes Netz von Umweltbildungseinrichtungen institutionalisiert hat, ist das Globale Lernen nach wie vor stark mit einer sozialen Bewegung verbunden und vom bürgerschaftlichen Engagement geprägt. Das Globale Lernen hat sich in Deutschland in erster Linie im Zuge der Reflexion der pädagogischen Praxis einer sozialen Bewegung, der Dritte/Eine-Welt-Bewegung herausgebildet, hat sich bis heute nur in bescheidenem Umfang in eigenständigen Bildungsinstitutionen ausdifferenziert und erst in jüngster Zeit Rückhalt in der akademischen Erziehungswissenschaft gefunden.

Entstanden aus der Pädagogik einer sozialen Bewegung erwächst dem Globalen Lernen ein nach wie vor virulentes Problem: es tritt in hohem Maße als politisch profiliert und „parteilich“ auf. Manche Bildungspolitiker und Erziehungswissenschaftler weisen dergleichen normativ aufgeladene Ansätze als „Gesinnungspädagogik“ zurück. Indes liegt im Bezug auf eine gesellschaftsverändernde Praxis, als Bildung zur Transformation, auch die besondere Herausforderung und der Charme des Globalen Lernens. Ohnehin ist Globales Lernen international gesehen auch Ausdruck einer weltweiten Bildungsprogrammatisierung, oder, wenn man so will, einer globalen pädagogischen Reformsemantik. Im Kern sind die Anliegen Globalen Lernens bereits in den „Empfehlungen über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden“ der UNESCO aus dem Jahr 1974 umrissen. Die Empfehlungen treten für das Prinzip ein, dass auf allen Ebenen der Erziehung eine „globale Anschauungsweise“ realisiert werden soll – in der ausdrücklichen Absicht, damit „Gerechtigkeit, Freiheit, Menschenrechte und Frieden“ in der Weltgesellschaft wirksam voranzubringen.

Die Agenda der UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ ist geeignet, ja erzwingt es geradezu, unterschiedliche pädagogische Arbeitsfelder wie auch verschiedene gesellschaftliche Akteure innerhalb wie auch außerhalb des Bildungssektors miteinander zu vernetzen. Mit dem Jahresthema „kulturelle Vielfalt“ wurde in diesem Jahr

in Deutschland ausdrücklich auch ein wichtiger inhaltlicher Akzent gesetzt, der die im Kontext des Nachhaltigkeitsdiskurses bislang kaum wahrgenommene Interkulturelle Pädagogik mit ins Spiel bringt. Für die Schweiz kann als Besonderheit vermerkt werden, dass neben der Umweltbildung und dem Globalen Lernen die Gesundheitsbildung als dritte Säule einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung betont wird, während in Österreich wiederum stärker die Bezüge zur Friedens- und Menschenrechtserziehung hervorgehoben werden. Ungeachtet aller Konvergenzen und interdisziplinär wie international sich verfestigender Arbeitszusammenhänge – von denen in diesem Jahr auch die internationale Konferenz „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ im Mai 2007 in Berlin, im Rahmen der deutschen EU-Präsidentschaft, Zeugnis ablegte – ist gleichwohl in vielen europäischen Ländern der konzeptionelle Zusammenhang zwischen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Globalen Lernen nach wie vor umstritten (vgl. BOURN 2005).

Dass die Kultusministerkonferenz im Juni dieses Jahres, und dies im Rahmen der selben Plenarsitzung, für diesen Kontext gleich zwei unterschiedliche Dokumente verabschiedet hat, die mehr oder weniger unabhängig voneinander entstanden sind, hat auch nicht gerade zur Klärung beigetragen: einerseits den in diesem Jahrbuch vorgestellten „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BMZ/KMK 2007), der, gemeinsam mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit erstellt, stärker an Themenspektrum und Hintergrund der entwicklungspolitischen Bildung anknüpft, andererseits die zusammen mit der UNESCO-Kommission vorgelegte Empfehlung zur „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. Letztere rekurriert wiederum auf die „Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I“, die vom Programm „Transfer-21“ (2007) erstellt wurde. Darin wird, anders als in dem vom „Orientierungsrahmen“ entworfenen Kompetenzprofil, zentral auf den Begriff der „Gestaltungskompetenz“ abgehoben, der gegenüber einem reaktiven Verständnis von Handlungskompetenz stärker den Impuls betont, sich aktiv und innovativ für die Gestaltung der Zukunft hin engagieren zu können und zu wollen. Während der Orientierungsrahmen vor allem auf die Entfaltung der globalen Entwicklungsdimension Wert legt, deren curriculare Verankerung aber in erster Linie im Kontext der vorfindlichen Schul-, Fächer- und Unterrichtsstrukturen plausibel ist, akzentuiert die „Orientierungshilfe“ nun gerade die Reformbedürftigkeit herkömmlicher Lernarrangements und die Erneuerung des Fächerkanons – und kommt in dieser Hinsicht wieder dem reformpädagogischen Ansatz des Globalen Lernens nahe.

So bleibt also das konzeptionelle Verhältnis von „Globalem Lernen“ und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ noch unscharf und weiter in Bewegung. Es ist zu hoffen, dass die gestressten Lehrerinnen und Lehrer angesichts der zahlreich aufgestellten Wegweiser nicht die Orientierung verlieren – zumal die Positionen der Nichtregierungsorga-

nisationen mit ihrem Akzent auf dem Empowerment der Zivilgesellschaft (vgl. VENRO 2005) nochmals quer zu den genannten bildungspolitischen Dokumenten liegen. Bei allen konstruktiven Differenzen im Detail zeigen sich jedoch auch entscheidende gemeinsame Errungenschaften:

Da ist vor allem die einhellige Einsicht zu nennen, dass es notwendig ist, Bildungsprozesse nicht primär an Themen und Lerninhalten, sondern an zu erstrebenden Kompetenzen zu orientieren. Im Globalen Lernen wie in der Bildung für nachhaltige Entwicklung hat sich, ähnlich wie in der gesamten didaktischen Diskussion, in jüngster Zeit eine Verlagerung von einer Defizit- und Problemorientierung hin zu einer Ressourcen- und Kompetenzorientierung vollzogen. Entsprechend eifrig sind die Bemühungen, angemessene Kompetenzprofile zu entwickeln – wobei nicht nur die Diskrepanz der o.g. „Orientierungshilfen“ zeigt, dass ein übergreifendes Kompetenzmodell noch nicht in Sicht ist, dass gar die vorausliegende Frage noch nicht befriedigend geklärt werden konnte, nach welchem Verfahren jene Kompetenzen zu bestimmen sind, von denen wir annehmen, dass Heranwachsende ihrer zur verantwortungsvollen Mitgestaltung unserer zukünftigen Welt bedürfen (vgl. NAGEL u.a. 2006). Die Orientierung didaktischer Planung an Kompetenzen schärft jedenfalls den pädagogischen Blick des Globalen Lernen bzw. der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, insofern sichtbar wird, dass es in Bildungsprozessen nicht vorrangig um die Bewältigung von Weltproblemen, sondern um Persönlichkeitsbildung geht, um die „Ausstattung“ und Stärkung von Menschen in einer Weise, die es ihnen ermöglicht, unter den Bedingungen des globalen Zeitalters ein gelingendes und zugleich verantwortungsbewusstes Leben zu führen.

Und schließlich demonstrieren die genannten KMK-Dokumente des Jahres 2007 auch, dass das Globale Lernen und die Bildung für nachhaltige Entwicklung nach langen Jahren des Mauerblümchendasein von der äußersten Peripherie zur Mitte des bildungspolitischen Diskurses vorgeückt sind. Von der erhofften Bildungswende hin zu einer weltoffenen und inklusiven Bildungslandschaft sind wir in Deutschland, angesichts des sturen Festhaltens an überkommenen Bildungsstrukturen, zwar noch weit entfernt – die Botschaft aber, dass Bildung heute im Welthorizont zu verorten ist, zukünftige Weltbürger/innen für ein Leben in der gefährdeten Weltgesellschaft qualifizieren muss und dementsprechend auch dem Leitbild einer global nachhaltigen Entwicklung verpflichtet ist, scheint im bildungspolitischen Mainstream angekommen.

Aber wie alle pädagogischen Moden und Karrieren reflektiert auch die Konjunktur einer „Bildung für Nachhaltigkeit“ die gesellschaftlichen Verhältnisse. Die vorherrschende pädagogische Reformsemantik spiegelt schon immer jeweils wider, wie sich die Qualifikationsanforderungen, die Wirtschaft und Gesellschaft an das „Humankapital“ stellen, ver-

ändert haben. Die Konjunktur des Nachhaltigkeits- und Globalisierungsjargons in Politik und Pädagogik gemahnt auch zur Skepsis. Noch ist nicht ausgemacht, ob die gepriesenen Nachhaltigkeits- und Weltbürgertugenden nicht in erster Linie dazu taugen, im globalen Wettbewerb um die besten Köpfe bestehen und unseren exklusiven Platz auf der Sonnenseite der Weltrisikogesellschaft verteidigen zu können – oder uns vielmehr dazu befähigen, die „globale Apartheid“ zu überwinden und den unbequemen Weg zu einer „inklusiven Nachhaltigkeit“ einzuschlagen (vgl. PRONK 2007). Die Strategien, die derzeit im Namen von Klimaschutz und Nachhaltigkeit gefahren werden, lassen befürchten, dass es die Industriestaaten noch nicht wirklich ernst meinen mit dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung in globaler Partnerschaft. Auch die vereinbarte Verankerung dieses Leitbildes im Bildungswesen ist weitgehend noch ein Papiertiger geblieben. Die Zivilgesellschaft tut daher gut daran, Rhetorik und Realität „nachhaltiger Entwicklung“ in Politik und Bildungswesen aufmerksam aneinander zu messen – was im übrigen durchaus auch eine dankbare Übung einer ideologiekritischen Bildungspraxis sein kann.

Literatur:

- BOURN, DOUGLAS: Education for Sustainable Development and Global Citizenship. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 3/2005, Frankfurt/Main 2005, S. 15–19.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT (HG.): Umweltbewusstsein in Deutschland 2006. Bonn 2006.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG/ KULTUSMINISTERKONFERENZ (HG.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn 2007.
- NAGEL, UELI, WALTER KERN UND VERONIKA SCHWARZ: Beiträge zur Festlegung von Kompetenzen und Standards für die Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Schlussbericht. Pädagogische Hochschule Zürich 2006.
- PROGRAMM TRANSFER-21 (HG.): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Berlin 2007.
- PRONK, JAN: Die globale Apartheid überwinden. In: eins Entwicklungspolitik 8–9-2007, Frankfurt/Main 2007, S. 26–31.
- UNESCO: United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2004–2014. International Implementation Scheme. Paris 2005.
- VENRO (HG.): Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt. VENRO-Arbeitspapier Nr. 15, Bonn 2005.
- WALTER, BERNHARD: Die Liebe zum Auto gefährdet die Ernährungssicherheit. In: eins Entwicklungspolitik 12-2007, Frankfurt/Main 2007, S. 32–34.

Autorenhinweis: Dr. Klaus Seitz, Jahrgang 1959, ist habilitierter Erziehungswissenschaftler mit den Schwerpunkten Entwicklungspädagogik und Internationale Bildungsforschung. Er war zuletzt als Redakteur der Zeitschrift eins Entwicklungspolitik in Frankfurt/Main tätig und arbeitet seit 1. Oktober 2007 als Grundsatzreferent bei Brot für die Welt, Stuttgart.