

# BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULSYSTEM

– eine explorative Vorstudie zu Zukunftsbildern von Schülerinnen und Schülern –



**Abschließender Projektbericht zur Studie im Auftrag des  
Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk)  
im Mai 2005 (Kurzfassung; 23 S.)**

**Martin Heinrich (Linz)**

*Unter Mitarbeit von:*  
**Franz Rauch (Klagenfurt)**  
**Petra Mayr (Linz)**

# INHALTSVERZEICHNIS

1. Einführung – zum Ausgangspunkt der Untersuchung.....	2
2. Zusammenfassung der Ergebnisse.....	4
2.1 SchülerInnensichtweisen auf die Widersprüche zwischen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung und den Funktionen von Schule.....	4
2.1.1 Die Qualifikationsfunktion und die Widersprüchlichkeit der Ressourcenfrage .....	5
2.1.2 Die Selektionsfunktion und die Affirmation des asymmetrischen Welthandels .....	6
2.1.3 Die Legitimationsfunktion und der Elitegedanke in einer egalitären Wissensgesellschaft.....	7
2.1.4 SchülerInnensichtweisen auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Funktionen von Schule.....	9
2.1.4.1 SchülerInnensichtweisen auf die Qualifikationsfunktion und die Widersprüchlichkeit der Ressourcenfrage.....	9
2.1.4.2 SchülerInnensichtweisen auf die Selektionsfunktion und die Affirmation des asymmetrischen Welthandels.....	10
2.1.4.3 SchülerInnensichtweisen auf die Legitimationsfunktion und der Elitegedanke in einer egalitären Wissensgesellschaft .....	11
2.2 Ergebnisse zur Korrelation von SchülerInnensichtweisen und Schulschwerpunkten .....	12
2.3 Konsequenzen der SchülerInnensichtweisen für Unterricht im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung.....	14
3. Zusammenfassung der SchülerInnensichtweisen vor dem Hintergrund der beginnenden UN-Dekade.....	19
Literatur .....	23

## Vorwort

Die vorliegende Studie wurde ermöglicht durch eine Finanzierung des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk).

Für hilfreiche organisatorische Unterstützung und inhaltliche Hinweise bin ich dem derzeitigen ENSI-Präsidenten („Environment and School Initiatives“/OECD) MR Dr. Günther Franz Pfaffenwimmer sowie dem SEED-Koordinator („School Development through Environmental Education“) Dr. Johannes Tschapka Dank schuldig. A.Univ.-Prof. Dr. Franz Rauch danke ich für zahlreiche Hinweise und Diskussionen sowie die Durchsicht des Manuskripts. Für die Unterstützung bei der Datenerhebung danke ich Dr. Petra Mayr.

Für die freundliche Aufnahme an den Schulen, die Hilfe bei der Auswahl der Schülerinnen und Schüler sowie die organisatorische Unterstützung bei der Datenerhebung möchte ich mich bedanken bei Dir. Mag. Günter Mitasch; Mag. Franz Weigl, Mag. Eva Kaufmann; Mag. Michaela Spießberger; Mag. Christa Carbonari; DI Mag. Alfred Schwarz; Mag. Birgit Lechner.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei den Schülerinnen und Schülern bedanken, die mit mir über ihre Sichtweisen auf „Nachhaltige Entwicklung“ diskutiert haben. Die in der qualitativen Sozialforschung üblichen Formen der Anonymisierung verhindern an dieser Stelle leider eine persönliche Danksagung, was aufgrund des für diese Studie zentralen Stellenwerts ihrer Aussagen natürlich einmal mehr bedauerlich ist. Ohne ihre Überlegungen wäre die vorliegende Studie nicht zustande gekommen.

Linz, Mai 2005

*Martin Heinrich*

# 1. Einführung – zum Ausgangspunkt der Untersuchung

Mit 1. März 2005 wurde in New York die UNO-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ eröffnet. Alle Bildungseinrichtungen – vom Kindergarten bis zu den Hochschulen, den Einrichtungen der Erwachsenenbildung bis hin zu im Bildungsbereich engagierten NGOs – sind damit dazu aufgerufen, an der Gestaltung dieser Dekade mitzuwirken.

Im Zentrum der UNO Dekade zur nachhaltigen Entwicklung stehen Themen wie Armutsbekämpfung, Gender Equality, Gesundheitsvorsorge, Umweltschutz, Stadt-Land-Ausgleich, Menschenrechte, Interkulturelle Verständigung und Friede, Nachhaltige Produktion und Konsum, Kulturelle Vielfalt, Bildungszugang (Alphabetisierung und IKT) (vgl. UNESCO 2002, S. 4).

Als Subsysteme sind damit auch die Schulen dazu aufgefordert, Programme zur Umsetzung dieses gesamtgesellschaftlichen Auftrags in einen Bildungsauftrag zu erarbeiten. Die gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen sollen im Konzept einer „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (BfNE) somit in einen Bildungsauftrag an die Schulen transformiert werden. Hierbei soll an bereits bestehende Bemühungen angeknüpft werden.

Für den Fortgang einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung erscheint – angesichts der benannten großen Herausforderungen – eine aktive Mitarbeit aller an „Schule“ Beteiligten notwendig, wenn dieser Innovationsimpuls nicht á la longue ins Leere laufen soll. Konsultationsprozesse solcher Reichweite im Bildungssystem leiden indes notorisch an einem Mangel an Informationen über das wichtigste Klientel: die Schülerinnen und Schüler! Es besteht daher die Gefahr, dass es zwar zu einer Vernetzung der Bemühungen auf der zentralen und den intermediären Ebenen des Bildungssystems sowie der Einzelschulebene kommt, die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler aber nur unzureichend berücksichtigt

werden. An diesem neuralgischen Punkt setzt die vorliegende Studie an: Jenseits der Frage, wie in der bildungspolitischen Öffentlichkeit und in der Fachdiskussion über „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ disputiert wird, wurde versucht, empirisch zu eruieren, welche Vorstellungen Schülerinnen und Schüler mit dem verbinden, was gemeinhin unter „Nachhaltiger Entwicklung“ verstanden wird.

In der vom bm:bwk in Auftrag gegebenen Studie wurde dieses Ziel verfolgt, indem der Begriff der „Nachhaltigen Entwicklung“ diskutiert und im Anschluss daran die derzeit existierende Vielfalt der Konzepte einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Augenschein genommen wurden. Hieran schloss sich die empirische Untersuchung der Deutungsweisen von Schülerinnen und Schülern an. In dieser wurden mit zwanzig 15-21 jährigen Schülerinnen und Schülern, die aus Schulen, die an „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“-relevanten Programmen teilnehmen (ÖKOLOG-Schulen, IMST<sup>2</sup>-Schulen, UNESCO-Schulen) Interviews geführt. In diesen Interviews wurde versucht, möglichst themenoffen das Konzept von Nachhaltiger Entwicklung zum Gegenstand zu machen, dabei aber den Schülerinnen und Schülern einen möglichst großen Interpretationsrahmen für ihre subjektiven Deutungen des Problems zu eröffnen. Operationalisiert wurde dies im Interviewdesign indem die Schülerinnen und Schüler auf ihre Vorstellungen über den gesellschaftlichen Auftrag von Schule in der Zukunft hin befragt wurden. Eine kommunikative Validierung der Interpretationen stellte sicher, dass die Rückübersetzung durch die ForscherInnen nicht ihr Ziel verfehlte und wiederum Vorstellungen „von außen“ in die SchülerInnenaussagen hineininterpretiert wurden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Interviewstudie kurz dargestellt. Die Einzelfallrekonstruktionen sowie die ausführlichen Angaben zum theoretischen und methodischen Design der Studie sind der Langfassung des Projektberichts (221 S.) zu entnehmen.

## 2. Zusammenfassung der Ergebnisse

### 2.1 SchülerInnen-sichtweisen auf die Widersprüche zwischen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung und den Funktionen von Schule

Drei Dimensionen von Nachhaltiger Entwicklung wurden in der Studie daraufhin untersucht, wie sie im Medium der gesellschaftlichen Funktionen der Schule (Qualifikationsfunktion, Selektionsfunktion, Legitimationsfunktion; vgl. Fend 1980) sich als pädagogische Normative reproduzieren und dabei selbst transformieren:

1. Berücksichtigung der Endlichkeit von Ressourcen als Aufgabe von Nachhaltiger Entwicklung
2. Beseitigung des Nord-Süd-Gefälles als Aufgabe von Nachhaltiger Entwicklung
3. Wissensmanagement als Aufgabe von Nachhaltiger Entwicklung

Die im Hintergrund wirksame Annahme für die Analyse war dabei, dass die Adaption der Dimensionen von Nachhaltigkeit in der Schule konterkariert wird durch die gesellschaftlichen Funktionen von Schule, wie sie Fend (1980) in seiner strukturfunktionalistischen Kritik an Schule formuliert hat. Zwar sind alle drei gesellschaftlichen Funktionen (insbesondere die Legitimationsfunktion) in allen drei Dimensionen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung wirksam, jedoch lässt sich die Analyse – im Sinne einer pointierenden Darstellung – auf die Prädominanz einer Funktion zum jeweiligen Aspekt einer Nachhaltigen Entwicklung zuspitzen, so dass die Qualifikationsfunktion als Hemmschuh einer Ressourcenschonung, die Selektionsfunktion als Hinderungsgrund einer Solidaritätserziehung und die Legitimationsfunktion als fragwürdige Apologie der Wissensgesellschaft erscheint.

### 2.1.1 Die Qualifikationsfunktion und die Widersprüchlichkeit der Ressourcenfrage

Spätestens seit dem Brundtland-Report (1987) muss das Wissen um die Endlichkeit unserer Ressourcen als Allgemeingut gelten. Entsprechend ist dieses Wissen auch im Kanon der schulischen Bildung verankert, d.h. muss gelehrt werden. Diese curriculare Implementierung einer ökologischen Wahrheit bricht sich dann indessen auch in der Schule an den der Ressourcenschonung entgegen stehenden Normativen. Die in den Massenmedien als unumstößliches Muss, d.h. als nahezu ontologische Größe verkündete Forderung nach Wirtschaftswachstum wird in den wirtschaftlichen und den sozialwissenschaftlichen Fächern bestärkt. Die Steigerung des Konsums zur Ankurbelung der Nachfrage wird als Notwendigkeit zur Minderung der Arbeitslosigkeit verkündet. Ein auf Reduktion der Warenproduktion gerichteter Konsumverzicht ist dabei nicht vorgesehen, ja würde diesem Prinzip widersprechen. In dieser Konstellation wird Produktivitätssteigerung zur nicht hinterfragbaren Leitidee unseres Wirtschaftssystems hypostasiert. Die beide Normative vereinigende Vorstellung eines ressourcenschonenden Produzierens gerät da leicht in Vergessenheit. Die Produktorientierung wird schließlich auch deswegen als dominanter Faktor aus dieser Verbindung hervortreten, da sie als übergreifender Normativ für Schule insgesamt gelten kann: Das sozial erwünschte SchülerInnenverhalten ist schließlich auf Produktivität ausgerichtet: aktive mündliche Mitarbeit, prompte Erledigung von Hausaufgaben, (Re-)Produktion von Wissen in Klausuren unter der Vorgabe: Leistung = Arbeit x Zeit. Diese Produktivitäts- und Leistungsorientierung wird schon in der Schule weitgehend ohne Rücksicht auf die unterschiedlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler durchgesetzt: Wer nicht mithalten kann, wird herabgestuft. Die Ausbeutung der eigenen Arbeitskraft ohne Rücksicht auf die eigenen Ressourcen wird damit zum Ideal des hidden curriculum. Wenn man aber in den Produktionsprozessen schon auf den eigenen Körper als Ressource zunehmend weniger Rücksicht nimmt, warum sollte man dann auf die gegenüber solcher sinnlich noch anschaulichen Erfahrung abstraktere Vorstellung einer End-

lichkeit der Ressourcen der Natur Rücksicht nehmen? Ähnliche Ambivalenzen zeigen sich auch in der schulischen Bearbeitung des Nachhaltigkeitsproblems des asymmetrischen Welthandels.

### **2.1.2 Die Selektionsfunktion und die Affirmation des asymmetrischen Welthandels**

Die Rede vom „Nord-Süd-Gefälle“ kann als schlechtes Gewissen der westlichen Gesellschaften gegenüber den Ausgebeuteten verstanden werden. Im Sozialkundeunterricht gehört die Evozierung von Betroffenheit daher zu den normativen Forderungen einer pädagogisch gewendeten political correctness. Diese wird jedoch vielfach schon in sich gebrochen kommuniziert, bspw. indem auf den angesichts des Bruttoinlandprodukts geringen Anteil der Ausgaben für Entwicklungshilfe verwiesen wird. Die implizite Botschaft an die Schülerinnen und Schüler ist damit, dass dieser Anteil erhöht werden müsste. Aus dem Blick gerät dabei, dass eine solche Argumentation dialektisch bereits wieder einer Stabilisierung der gegenwärtigen Verhältnisse zuarbeitet. Die unreflektierte Aufforderung zu solidarischem Verhalten mit den Benachteiligten vernachlässigt die Tatsache, dass die westlichen Länder vielfach solche Benachteiligung mit ihrem merkantilistischen Wirtschaftssystem allererst produziert haben. Die flächendeckende Umstellung auf „fairen Handel“ würde schließlich eine normative Basis unserer Wirtschaftssysteme aushebeln: Die rücksichtslose bzw. nur durch kompensatorische Maßnahmen gemilderte Konkurrenz. Die Schülerinnen und Schüler werden auf diese Weise mit zwei unterschiedlichen, einander widersprechenden Normen konfrontiert: Solidarität und Konkurrenz. Die Solidaritätsforderung wird innerhalb dieser Konstellation dann vielfach nur halbherzig formuliert, während die Sozialisation in der Schule primär in der Einübung von Konkurrenzverhalten besteht (vgl. Heinrich 1999; Weingarten 2000). Sinnfällig wird das für die Lehrerinnen und Lehrer vor Ort, wenn sie über das Nord-Süd-Gefälle eine Klausur schreiben lassen: Die in dieser Klausur erfolgreichen Schülerinnen und Schüler werden es dann gelernt haben, über Solidarität zu schreiben, dies aber zu tun, indem sie ihre Gedanken mit den Hän-

den umsichtig vor den Blicken der womöglich abschreibenden KonkurrentInnen, ihren MitschülerInnen, schützen. Eingeebnet wird damit einzig eine Solidaritätsrhetorik im Medium von Konkurrenzverhalten. Dass sich hieraus realpolitisch wirksame Solidarität entwickeln könnte, ist angesichts dieser Konstellationen geradezu unwahrscheinlich. Die Schule vermittelt damit vielmehr ein Kerncurriculum der Doppelmoral: Solidarisch tun – unsolidarisch handeln!

### **2.1.3 Die Legitimationsfunktion und der Elitegedanke in einer egalitären Wissensgesellschaft**

Die Rede von der „Wissensgesellschaft“ ist derzeit in aller Munde. Dies scheint auf den ersten Blick als eine Herausforderung an die Bildungseinrichtungen und darüber vermittelt als eine gesellschaftliche Aufwertung von Bildung insgesamt. Diese für die PädagogInnen optimistisch stimmende Lesart der Entwicklungen wird indessen derzeit durch die Irritationen durch die großen internationalen Leistungstests der letzten Jahre (TIMMS; PISA) konterkariert.

Lange wurde in Österreich und Deutschland zur Sicherung von Bildungsstandards primär auf das aufwendig ausdifferenzierte Berechtigungssystem vertraut. Durch die internationalen Leistungstests der letzten Jahre ist dieses Vertrauen ins Wanken geraten (vgl. Gruschka/Heinrich 2001). Die in den Tests beschriebenen Defizite werden als Gefährdung empfunden, da spätestens seit der Industrialisierung der Bildungsstandard als ein eminent bedeutsamer Faktor für den Wohlstand und Fortbestand moderner Gesellschaften erachtet wird (vgl. Heinrich 1998/90). Die Bildungsanforderungen richten sich aus dieser nationalökonomischen Perspektive betrachtet nicht nur an einzelne SchülerInnen, sondern an die gesamte nachfolgende Generation. Darin spiegelt sich die Annahme, eine bezogen auf die Gesamtpopulation nach Möglichkeit hohe und breite Qualifikation lasse proportional mehr Produktivkräfte frei werden, die wiederum die Zukunft einer modernen In-

dustriegesellschaft bestimmten. Aufgrund dieser – oftmals nicht hinreichend bewussten oder explizierten – Prämissen erregten in den letzten Jahren die Ergebnisse der groß angelegten, zum Teil flächendeckenden Leistungstests ein solches Aufsehen und führten zu grundlegenden Irritationen der Öffentlichkeit über den Status quo der eigenen „Bildungskultur“ (vgl. Oelkers 2002).

Die Vorstellung einer sozialen Allgemeinheit von Bildung ist in den Leistungstests infolge der gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen indessen bereits gefiltert durch den statistisch-quantifizierenden Blick:

„Die Expansion weiterführender Bildungsgänge ist ein weltweiter Modernisierungsprozeß, der auch in der Bundesrepublik nachzuweisen ist. Es ist eine theoretisch und praktisch brennende Frage, ob mit der Expansion der weiterführenden Bildungsgänge das Ausbildungsniveau der nachwachsenden Generation insgesamt ansteigt.“ (Baumert u.a. 1998, S. 33)

Die Forderung nach der sozialen Allgemeinheit der Bildung ist hier schon gebrochen durch die Effizienzerwägungen, in die die Überlegungen eingestellt sind. Die unbestimmt formulierte Zielsetzung, dass das Ausbildungsniveau „insgesamt“ ansteigen soll, enthält im Kern das von Mill benannte Utilitarismusproblem: Soll die Ausbildung „für alle“ besser werden, oder nur „insgesamt“, d.h. in der Summe, was dann auch auf Kosten einiger weniger gehen kann? Eine die soziale Allgemeinheit von Bildung konterkarierende Differenzierung ist damit nicht ausgeschlossen, soweit sie „insgesamt“ der Qualifikation der nachfolgenden Generation dienlich ist. Eine solche strategische Bearbeitung des Problems scheint derzeit zur bildungspolitischen Maxime zu reüssieren: Die Forderungen nach Elitebildung zielen gerade nicht mehr auf eine breite Steigerung der Bildung, sondern auf die Delegation der neuen Aufgaben der Wissensgesellschaft an SpezialistInnen. Überträgt man diese Strategie auf den Gedanken der Nachhaltigkeit, dann würden sich bald die Forderungen nach einer „ökologisch-sozialen Allgemeinbildung“ erübrigen (vgl. Heinrich 2001, S. 38f.). Auch für die gesellschaftlichen Probleme einer ökologisch-

sozialen Nachhaltigkeit hätte man dann seine SpezialistInnen: VerfahrenstechnikerInnen, SteuerungstechnologInnen und UmweltmanagerInnen. Angesichts eines solchen Spezialisierungsdiskurses könnten sich die Schülerinnen und Schüler zu recht fragen: „Weshalb sollte ich mich um dieses Problem kümmern? Soweit ich es für die Abitur-/Maturaprüfungen brauche, werde ich mich mit Nachhaltiger Entwicklung beschäftigen, ansonsten nicht.“ Ausgenommen von dieser Einstellung ist dann nur die Minderheit, die sich vorstellen kann, auch beruflich einmal im Umweltschutz aktiv zu sein. Die anderen werden sich mit dieser Delegation gesellschaftlicher Verantwortung ganz wohl fühlen. Schließlich gibt es auch noch genug andere drängende Probleme – insbesondere für heranwachsende Jugendliche.

#### **2.1.4 SchülerInnen-sichtweisen auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Funktionen von Schule**

Im Folgenden wird zusammenfassend dargelegt, inwieweit die Schülerinnen und Schüler in den Interviews ein Bewusstsein von den Widersprüchen dokumentierten, die sich aus den zuvor geschilderten Nachhaltigkeitsimperativen und den schulischen Funktionen ergeben.

##### ***2.1.4.1 SchülerInnen-sichtweisen auf die Qualifikationsfunktion und die Widersprüchlichkeit der Ressourcenfrage***

Viele der interviewten Schülerinnen und Schüler erkennen sehr genau, dass die Schule sich in Widersprüchlichkeiten verstrickt, wenn sie einerseits in die bestehende Gesellschaft mit ihrer nicht-nachhaltigen Wirtschaftsweise einsozialisiert, an anderer Stelle dann aber den Imperativ der Ressourcenschonung postuliert. Dieses Wissen um die beschriebene Doppelmoral der Schule hinsichtlich der Ressourcenfrage (vgl.o.) dokumentierte eine Schülerin sehr plastisch mit der Aussage: „*Und wie haben wir uns verhalten? Wie HAK-Schüler – ganz normal.*“ Eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung muss sich demgegenüber gegen eine Normalität von Normativen durchsetzen, die nicht an Nachhaltiger Ent-

wicklung orientiert sind: „Also, ja, das ist normal, eigentlich, weil so wird uns das auch erklärt.“

In diesem Zusammenhang ist zudem hervorzuheben, dass aus der Perspektive mehrerer Schülerinnen und Schüler die Aufforderung zur Ressourcenschonung und damit verbunden auch zum teilweisen Konsumverzicht nicht nur als pädagogische, von außen oktroyierte Vorschrift kommuniziert werden dürfe, da sie sonst als „ein weiteres Postulat unter vielen anderen“ unverbindlich bliebe. Vielmehr solle die Ressourcenfrage unmittelbar auch als eine der Verteilungsgerechtigkeit ins Bewusstsein gerufen werden, da nur so ein Umdenken über Einsicht stattfinden könne. Einige der Schülerinnen und Schüler plädieren damit explizit für eine Aufhebung dieser Doppelmoral der Qualifikationsfunktion, indem sie auf das notwendige Umdenken in der Ressourcenfrage verweisen, das letztlich eben nicht nur in der Schule stattfinden müsse, sondern auch in der Wirtschaftswelt selbst. Mehrere Schülerinnen und Schüler sehen in Bezug auf die Entwicklungshilfe hier auch sehr klar die kulturellen Differenzen, die es nicht erlaubten, anderen Völkern in Entwicklungsländern im hegemonialen Sinne eine „westliche Orientierung“ (vgl. Sachs 1993) zu oktroyieren. Solche Toleranz gegenüber kultureller Differenz ist ihnen zufolge auch nicht mit einem Werterelativismus gleich zu setzen.

#### **2.1.4.2 SchülerInnensichtweisen auf die Selektionsfunktion und die Affirmation des asymmetrischen Welthandels**

Vielfach wird von den interviewten Schülerinnen und Schülern die zunehmende Vereinzelung, anonymisierende Abkapselung und Isolation in der Gesellschaft beklagt, die sie auch schon in der Schule grundgelegt sehen. Die Schule müsse hier – über zwischenmenschliche Kommunikation realisiert – als Ort solidarischen und gemeinschaftlichen Handelns wieder erfahrbar werden.

Mehrere Schülerinnen und Schüler erkennen sehr genau den Widerspruch, dass Lehrerinnen und Lehrer einerseits in der Schule zu Leistung und darüber vermittelt zu Konkurrenz erziehen, andererseits aber auch Solidarität als Lernziel einfordern. Diese Schüle-

rinnen und Schüler inkriminieren auch die Widersprüchlichkeit eines neoliberalen auf Vereinzelung abzielenden Wirtschaftens, indem sie auf die enormen Transaktionskosten einer einzig konkurrenzorientierten Ökonomie hinweisen. Hier erscheint ihnen die Schule bislang noch nicht als authentischer Gegenpol zum aus ihrer Sicht kontraproduktiven Neoliberalismus, auch wenn in ihr Teamfähigkeit eingefordert wird – denn diese werde noch zu selten praktiziert, was nicht zuletzt am Kampf um die bessere Note kenntlich werde. Von einer „Ausbildung zu EinzelkämpferInnen und EgoistInnen“ ist sogar die Rede. Diese Schülerinnen und Schüler schätzen demgegenüber die Macht der Schule als Erziehungsinstanz bspw. für soziales Lernen als eher gering ein. Wiederholt werden auch die hohen SchülerInnenzahlen pro Klasse als Missstand angeführt, da sie eine individuelle Zuwendung zu den Individuen verhinderten und damit Chancenungerechtigkeit prolongierten. Solche Kritik an der Selektionsfunktion der Schule mündet bei einem Schüler und einer weiteren Schülerin sogar in der Forderung nach einer Einheitsschule, da das selektierende Schulsystem sonst nur eine Zwei-Klassen-Gesellschaft befördere. Eine solche würde zweifelsohne auch eine Befriedung der Welt-Klassen-Gesellschaft hin zum „eine-Welt-Gedanken“ erschweren.

#### **2.1.4.3 SchülerInnensichtweisen auf die Legitimationsfunktion und der Elitegedanke in einer egalitären Wissensgesellschaft**

Die interviewten Schülerinnen und Schüler spüren, dass eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung innerhalb der Schule immer noch einen sekundären Stellenwert gegenüber anderen – primär fachbezogenen – Inhalten hat. Das werde nicht zuletzt daran kenntlich, dass den Inhalten im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung nur ein so schmales Zeitkontingent innerhalb des „Normalunterrichts“ eingeräumt werde. Die Forderungen nach Kompetenzen innerhalb einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung bleiben so lange für die Schülerinnen und Schüler halbherzig, so lange diesen nicht auch auf der Stundentafel ein entsprechender Raum zugestanden wird. Eine Schülerin hebt in diesem Zusammenhang gerade die „Unverbindlichen Übungen“ (d.h. AGs und

Wahlpflichtbereiche) als Orte der Verbindlichkeit für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung hervor. Diese müssten entsprechend dafür ausgebaut werden und zudem explizit solchen Inhalten zugeordnet werden. Eine Schülerin fordert sogar die Institutionalisierung des Faches „Nachhaltige Entwicklung“, um diesem ihrer Auffassung nach zentralen Bildungsgegenstand einen festen Platz im Lehrplan zu sichern. Nur so kann eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung auch zu einem Allgemeingut werden, das nicht nur Fach-SpezialistInnen vorbehalten bleibt. Diese Forderung ist insbesondere auch für die Lehrpläne der Hauptschulen hervorzuheben, damit eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung nicht zu einer Angelegenheit der „Eliten der höheren Schulen“ wird. Geschieht dies nicht, wird nur die von mehreren Schülerinnen und Schülern beschriebene „Kluft“ zwischen den Schulformen vergrößert, die systematisch zu einer Zwei-Klassen-Gesellschaft führen, so die Kritik eines Schülers.

## 2.2 Ergebnisse zur Korrelation von SchülerInnen-sichtweisen und Schulschwerpunkten

Im methodischen Design der Studie (vgl. ausf. die Langfassung des Projektberichts) wurde die Auswahl der Schulen damit begründet, dass wir hofften, in ihnen engagierte Schülerinnen und Schüler zu finden, die sich bereits mit für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung relevanten Fragen auseinander gesetzt hätten. Diese Erwartung wurde durch die Interviews bestätigt. Die Wahl der unterschiedlichen Schulprofilierungen (ÖKOLOG-, IMST<sup>2</sup>-; UNESCO-Schulen) sollte zudem sicherstellen, dass in den Interviews eine möglichst große Vielfalt an Aspekten einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung thematisiert würden. Auch diese Erwartung hat sich bestätigt, wenngleich sich herausstellte, dass die Fragen einer Bildungsgerechtigkeit, des Sozialen und der Kommunikation in einer „Wissengesellschaft“ weit größeren Raum in Anspruch nahmen als wir erwartet hatten. Die als häufigste Themen erwarteten Topoi einer ökologischen Nachhaltigkeit sowie einer nachhaltigen und gerechten Ökonomie waren demgegenüber weit

seltener Gegenstand der Diskussion. Ausnahmen fanden sich hier lediglich in der HLW (mit dem Schwerpunkt „Humanökologie“) sowie in der HAK (mit dem Schwerpunktfach „Ökologisches Management“).

An zwei Schulen (BRG; HTL) wurden die Schülerinnen und Schüler unabhängig von einer Teilnahme an schulspezifischen Schwerpunkten ausgesucht, während an zwei anderen Schulen (HAK; HLW) TeilnehmerInnen aus einer Lerngruppe befragt wurden, die sich intensiv mit Fragen Nachhaltiger Entwicklung beschäftigt hatten. Im Fall der HLW waren dies Schülerinnen aus dem Schulschwerpunkt „Humanökologie“, an der HAK eine Gruppe von Schülerinnen aus dem Fach „Ökologisches Management“, die zudem eine Woche zuvor im Zuge der Bemühungen um das Umweltzeichen für die Schule eine Präsentation vorbereitet hatten.

An diesem Punkt stellt sich die Frage, inwieweit das zuvor genannte Ergebnis eventuell auch Reflex einer „sozialen Erwünschtheit“ ist, sodass die Thematisierung der ökologisch-ökonomischen Aspekte gerade durch die Schülerinnen und Schüler der Schwerpunkte eher als Tribut an die Situation zu sehen ist: Schließlich waren sie von ihren Lehrerinnen und Lehrern der Schwerpunkte zu diesen Interviews eingeladen worden. Die Frage, ob durch die Teilnahme an Schwerpunktprogrammen oder innerschulischen Akzenten tendenziell eine verstärkte Fokussierung auf die in diesen Programmen gesetzten Akzente festzustellen ist, sollte daher – auch schon aufgrund der geringen Fallzahl – nur mit Vorsicht behauptet werden. Gleichwohl lässt sich an Einzelaussagen sehr wohl ein Effekt dieser Schwerpunktprogramme belegen:

Dass eine Schülerin der HLW primär ihren Ausbildungsschwerpunkt „Humanökologie“ mit dem Thema assoziiert und nicht auch Gegenstände des Regelunterrichts, lag nicht zuletzt darin begründet, dass sie innerhalb des Regelunterrichts sehr viel stärker die Rahmenbedingungen spürte, die die Auseinandersetzung mit solchen Themen eher behindern. Die Überlegungen zweier weiterer



Schülerinnen zur nachhaltigen Ökologie, zu fairem Handel und zur Konsumfrage standen aus ihrer Sicht auch im expliziten Zusammenhang zu ihrem Schwerpunkt an der HLW.

Eine Schülerin der Handelakademie, an der der Kurs „Ökologisches Management“ abgehalten wird, streicht explizit die Bedeutung dieses Kurses für ihr Ressourcenbewusstsein heraus: *„Man muss dazu sagen, ich habe auch von dem ehrlich gesagt nicht viel gewusst, bevor ich dann in das Öko gegangen bin. Also ich hätte davon auch eher weniger gewusst. Ganz ehrlich. Ich habe das erst durch die Schule erfahren.“* Eine weitere Schülerin der Handelsakademie hebt die ökologischen Bemühungen der Schule als Positivum hervor *„schon alleine wegen dem Umweltzeichen. Das hat eigentlich, glaube ich, schon viele Vorteile gebracht.“* Entsprechend positiv ist auch ihr Resümee bezogen auf den Schulschwerpunkt: *„Ich kenne den Vergleich zu anderen Schulen nicht. Aber ich glaube es ist, es wird eigentlich viel getan, dafür dass es eine HAK ist.“*

### **2.3 Konsequenzen der SchülerInnen-sichtweisen für Unterricht im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung**

An vielen Stellen klagen die Schülerinnen und Schüler über unproduktive Formen des Unterrichts – zum Teil auch in den für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung relevanten Stunden. Die Schülerinnen und Schüler thematisieren hierbei auch mehrfach das pädagogische Grundparadoxon der Motivation, dass in einem Unterricht, der die Strategie einer sukzessiven Sensibilisierung verfolgt, man sich in der Realität schnell in Widersprüchlichkeiten verstrickt: Einerseits soll durch den Unterricht sensibilisiert werden, andererseits muss in gewisser Weise eine solche Sensibilität für bestimmte Fragen schon vorausgesetzt werden. Auch wenn sich dieses Grundparadoxon einer jedweden Pädagogik nicht auflösen lässt, so enthalten die Interviews doch auch zahlreiche Hin-

weise auf Desiderata eines Unterrichts im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Viele dieser Forderungen stellen zwar altbekannte Ansprüche an modernen Unterricht dar. Die erneute Thematisierung dieser Missstände durch die interviewten Schülerinnen und Schüler sollte aber als ernst zu nehmendes Signal für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung betrachtet werden, die nicht hinter ihren eigenen Ansprüchen auf Nachhaltigkeit zurückfallen will:

1. *Lebensweltliche Verankerung als Gelingensbedingung einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung:* Die Schülerinnen und Schüler fordern an vielen Stellen eine lebensweltliche Verankerung der Inhalte einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung ein, da sich nur durch den konkreten Bezug zu einem globalen Problem Verständnis und Betroffenheit erzielen ließen. Allerdings müssten hier Aufklärung und die Befähigung zur Handlung in einem Gleichgewicht stehen, da ansonsten eher Ängste produziert würden, die wiederum Verdrängungsleistungen provozierten. Als Maxime eines Unterrichts im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung wäre daher auch zu überdenken, ob nicht jede Unterrichtsstunde oder zumindest jede Unterrichtssequenz am Ende der Auseinandersetzung auch die Frage einer gesellschaftlichen Veränderung durch aktives Handeln thematisieren müsste. Die beiden folgenden Punkte zeigen, wie eine solche Förderung von Handlungskompetenz innerhalb einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung verankert sein könnte.
2. *Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Gestaltung des eigenen Lebensraums und Tätigkeitsfeldes:* Mehrere Schülerinnen und Schüler heben auch die Bedeutung des „ökologischen Nahraums“ Schule als Lernort für ihre Lebensqualität hervor (vgl. Taschpka 2002). Bei der Gestaltung des eigenen Lebens- und Lernraums bestünde zwar gegenüber der Entwicklungshilfe ein großer gradueller, aber kein prinzipieller Unterschied. Im Prinzip ginge es in beiden Fällen um grundlegende menschliche

Fällen um grundlegende menschliche Bedürfnisse: Aktiv den Lebensraum so zu gestalten, dass sich alle Beteiligten wohl fühlen.

3. *Berücksichtigung der „sensiblen Phasen“ der Schülerinnen und Schüler in einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung:* Die lebensweltliche Verankerung von Themen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung muss nicht zuletzt dadurch hergestellt werden, dass sie die sensiblen Entwicklungsphasen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen (etwa das Bsp. des „nachhaltigen Fahrstils“ zur Zeit des Erwerbs des Führerscheins, d.h. der Zeitpunkt beim Übergang von der Gruppe der Nicht-AutofahrerInnen zu der der AutofahrerInnen als sensible Phase für eine Umwelterziehung im Sinne sparsamen Spritverbrauchs).
4. *Bedeutung einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung durch innovative Unterrichtsmethoden stärken:* Einige Schülerinnen und Schüler bemängeln zwar an mehreren Stellen die noch unzureichende Verankerung einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Schule, fordern aber gerade deswegen für Inhalte einer nachhaltigen Entwicklung innovative Unterrichtsmethoden ein, die die Besonderheit dieses Themas durch die innovative Didaktik herausstreichen (ExpertInnendiskussionen, aufwändigere Materialien, kritisch-reflektierender Einsatz von Computerspielen, spielerisches Lernen, neue Formen des Erfahrungsaustauschs). Schülerinnen und Schüler klagen hier inzwischen auch explizit ein, als Expertinnen und Experten ihres Lernens ernst genommen zu werden.
5. *Schülerinnen und Schüler als „glaubwürdigere VermittlerInnen“ einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung:* Die Vermittlung von Gegenständen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung sollte stärker darauf fokussieren, die Schülerinnen und Schüler als „Vermittler“ einzusetzen, da hierbei die Lehrerinnen und Lehrer ansonsten leicht in die

Rolle der „Belehrenden“ geraten, während Inhalte mit normativem Anspruch sich besser durch Schülerinnen und Schüler vermitteln lassen, sollen keine nicht-intendierten Effekte des Widerstands entstehen. An dieser Stelle weisen die Schülerinnen und Schüler auch auf den Sinn von Kooperationen zwischen Schulen hin, wenn Schulklassen oder Projektgruppen ihre Ergebnisse an andere Schülerinnen und Schüler weitergeben.

6. *Normativität einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung durch Aufklärung nicht durch Belehrung:* Mehrere Schülerinnen und Schüler sind der Auffassung, dass allzu oft Umweltschutzimperative mit erhobenem Zeigefinger verkündet würden, ohne dass hier genügend Aufklärungsarbeit geleistet worden wäre, die die Schülerinnen und Schüler überzeugt hätte. Durch eine Individualisierung der Aufklärungsprozesse ließe sich auch die lebensweltliche Verankerung besser erreichen.
7. *Respekt und verantwortliche Kommunikationsformen im Unterricht als Bedingung der Möglichkeit einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung:* Viele der interviewten Schülerinnen und Schüler verweisen immer wieder auf die Notwendigkeit, soziale Verantwortung durch gelingende Kommunikation herzustellen. Im Zentrum steht hier die wiederholte Forderung, dass eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung nur vor dem Hintergrund eines respektvollen Umgangs miteinander gelingen könne. Den Zwang zur argumentativen Begründung der eigenen Auffassung wird hier nicht als fremdgesteuerte Disziplinierung, sondern als Reflexionsanlass gewertet, da die Verbalisierung vielfach erst hervorbringt, was ansonsten im diffusen Unbehagen verbleibt.
8. *Lernarrangements für vernetztes Denken als Voraussetzung einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung:* Einige Aussagen der Schülerinnen und Schüler dokumentieren die

in hermeneutischen Zirkeln und Sprüngen verlaufenden Erkenntnisprozesse, deren individuelle Verläufe ein Problem für eine wenig individualisierte Schuldidaktik und -methodik aufzeigen. Eine Schülerin fordert entsprechend ihrer eigenen Erfahrungen einen Freiraum für Diskussionen und Reflexionen, um bei Schülerinnen und Schülern eine Sensibilisierung für Fragen der Nachhaltigkeit zu erreichen.

9. *Förderung von nachhaltigem Lernen angesichts der durch eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung thematisierten Problemfelder:* Verschiedene Schülerinnen und Schüler fordern mehrfach ein nachhaltigeres Lernen, das sich nicht in kurzfristigem „Einpauken eines Schulstoffes“ erschöpfen sollte. Eine Schülerin fordert explizit, dass selbst noch die Testsituation nicht nur als notwendiges Übel der Selektionsagentur Schule begriffen werden sollte, sondern noch für Prüfungssituationen gelten sollte, dass auch diese neben der Überprüfung noch einen Lernfortschritt beinhalten. Sie plädiert deshalb dafür, verstärkt mündliche Formen der Prüfung einzuführen, da diese zugleich eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand wie auch mit den Auffassungen der Schülerinnen und Schüler einschließen würde.
10. *Konsequenzen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung für die LehrerInnenaus- und -fortbildung:* Aus diversen Forderungen der Schülerinnen und Schüler ergeben sich auch Konsequenzen für die LehrerInnenaus- und -fortbildung. Plastisch belegt dies die Aussage einer Schülerin, die neben der rein fachlichen Ausbildung (die als konkurrenzorientierte begriffen wird) eine Ergänzung durch eine soziale Ausbildung einklagt (hier die Forderung nach einem „Sozialen Jahr“ für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer). Eine solche Gleichwertigkeit von sozialer und fachlicher Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer soll diese dazu befähigen, die gesellschaftlichen Widersprüche, die sich in der Schule tagtäglich reproduzieren, auszuhal-

ten und in ihren Erziehungshandlungen irgendwie positiv zu wenden.

Die Überlegungen zu einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung sollten sich indessen nicht nur auf den Unterricht und schulische Aktivitäten fokussieren. Die Interviews zeigen auch, wie sich Bildungsprozesse nicht notwendig unmittelbar in der Schule ereignen müssen, sondern im Prozess einer reflexiven Nachbereitung des in der Schule Vermittelten und Erfahrenen stattfinden können. Solche positiven Effekte sind allerdings nur zu erwarten, wenn der vorgängige Unterricht selbst auch an den Prinzipien Nachhaltiger Entwicklung ausgerichtet wurde.

### **3. Zusammenfassung der SchülerInnen-sichten vor dem Hintergrund der beginnenden UN-Dekade**

Insgesamt zeigen die Zukunftsbilder der interviewten Schülerinnen und Schüler zu einer Nachhaltigen Entwicklung, dass die durch diesen Phänomenbereich umrissenen Themen starkes Interesse und Engagement bei den Jugendlichen hervorrufen. Das ist insofern nicht verwunderlich und als Ergebnis der Studie damit auch erwartbar, als sich die befragten Schülerinnen und Schüler gegen Ende ihrer Schulkarriere biographisch in einer Statuspassage vom Jugendlichen zum jungen Erwachsenen befinden, innerhalb derer Fragen der gesellschaftlichen Integration nicht nur bedeutsam, sondern lebensweltlich vielfach sogar drängend werden.

Bemerkenswert sind dann aber doch vier übergreifende Ergebnisse:

1. *Nüchterner Realismus:* Die Schülerinnen und Schüler erweisen sich bei der Diskussion über Themen, die eine Nachhaltige Entwicklung betreffen, als erstaunlich nüch-

tern, pragmatisch, realistisch – und zum Teil aber auch resignativ. Es wird deutlich, dass populistisch formulierte Normative nur noch sehr bedingt verfangen: oberflächlich werden sie „verbal reproduziert“ zugleich aber inhaltlich kritisiert. Es gälte daher in einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung wieder vermehrt den Aufklärungsgedanken zu stärken und dabei aber zugleich zu reflektieren, wie kontraproduktive Formen des öffentlichen Diskurses solche Aufklärungsintentionen konterkarieren.

2. *Transferfähigkeit*: Die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler globale Probleme auf lebensweltlich bedeutsame Themen hin zu transferieren ist erstaunlich hoch. Hier wäre zu fragen, ob die Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle nicht weiter sind als vielfach von den herkömmlichen Unterrichtsplanungen und Didaktiken erwartet wird. Eine Konzeption einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung müsste in dieser Hinsicht womöglich den Jugendlichen nicht nur mehr Transferaufgaben zumuten, sondern diese noch stärker als konstruktive Elemente von Bildungsprozessen begreifen.
3. *Sinkende Ambiguitätstoleranz*: Entgegen dem vielfach artikulierten Vorurteil politischer Naivität zeigen die befragten Schülerinnen und Schüler vielfach gerade nicht eine fraglose Hinnahme von Widersprüchen. Vielmehr wird deutlich, dass sie sich immer wieder im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Zuständen und Herausforderungen einerseits und gegen die schlechten Verhältnisse formulierten Normen andererseits befinden. In vielen Interviews schwanken die Schülerinnen und Schüler daher zwischen emphatisch vertretenen eigenen bzw. adaptierten Normativen (Chancengerechtigkeit, Konsumverzicht, Verteilungsgerechtigkeit etc.) und der Resignation gegenüber Möglichkeiten zur Veränderung. Während einige Schülerinnen und Schüler eher pragmatisch den Fokus auf kleine Erfolge richten, zeigen andere angesichts der großen, zum Teil

globalen Herausforderungen eher resignative Passivität. Im Sinne einer Befähigung zum gesellschaftstransformierenden Handeln und größerer politischer Partizipation müsste eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung daher die Modi der Verarbeitung dieser Spannungsfelder stärker fokussieren, um daraus Rückschlüsse für geeignete Bildungsaufgaben zu ziehen – bis hin zu methodisch-didaktischen Fragen bspw. der Planung von Gruppenarbeiten oder der Moderation von Diskussionsprozessen.

4. *Sozialitätsfokus*: Zu den beiden vorangestellten Ergebnissen passt auch die Gewichtung der Themenwahl innerhalb der Interviews. Rein von der Anzahl her – auch wenn es sich hier nicht um eine Repräsentativität beanspruchende Aussage handeln kann – zeigt sich eine klare Gewichtung hin zu Fragen des Sozialen, die sich ausdrückt in den zahlreichen Äußerungen zu „Zukunftsbildern einer egalitären Wissensgesellschaft“ in Verknüpfung mit Fragen der sozialen Gerechtigkeit und Solidarität im Medium neuer Kommunikationsformen.

Entsprechend dieser Ergebnisse müsste eine Bildungsstrategie Österreichs für Nachhaltige Entwicklung viel stärker als bislang auf der Mikroebene Diskussionsprozesse und Aushandlungsprozesse über gesellschaftliche Wertfragen fördern, um als gesellschaftliche Bewegung wirksam zu werden, i.e. um die in der Österreichischen Strategie zur Nachhaltigen Entwicklung geforderte „grundlegende, alle Lebensbereiche umfassende Neuorientierung in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft“ (Österreichische Strategie zur Nachhaltigen Entwicklung 2002, S. 11) zu unterstützen.

Damit eine solche Strategie der diskursiven Partizipation aber auch aktivierend wirken kann, muss sie sich – und dies gilt sicherlich vergleichbar nicht nur für den gesamten formalen Bereich der Bildung, sondern auch für die non-formalen und informellen Formen von Bildung – von gegenwärtigen Diskurstendenzen abgrenzen, um auf die oben beschriebenen Phänomene des *nüchternen*

*Realismus, der Transferfähigkeit, der sinkenden Ambiguitätstoleranz sowie der Fokussierung des Sozialen* adäquat reagieren zu können.

Für einen solchen Diskurs, für den eine „Strategie Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Österreich“ die Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen müsste, ergeben sich entsprechend folgende Forderungen. Dieser Diskurs muss:

1. mit nüchternem Realismus die Problemlagen benennen,
2. eine lebensweltliche Verankerung durch Transferangebote der Probleme auf die eigene Lebenspraxis sicherstellen,
3. die ökologisch-ökonomisch-sozialen Probleme thematisieren, indem gerade auf die bestehenden gesellschaftlichen Widersprüche innerhalb dieser Felder hingewiesen wird, um über Aufklärung und nicht Insinuation bzw. sogar Indoktrination von Nachhaltigkeitsnormativen nach außen hin den Schein einer Political Correctness zu wahren, nach innen hin – d.h. bezogen auf die eigene Praxis – aber letztlich folgenlos zu bleiben.

## Literatur

- Baumert, J./Bos, W./Watermann, R.: TIMSS/III — Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse. Unveröffentlichtes Manuskript. MPI/Berlin; IPN/Kiel; HU/Berlin. Berlin 1998.
- Brundtland-Report. World Commission on Sustainable Development (1987) *Our Common Future*, Oxford University Press. Deutsch: *Brundtland-Bericht*, hrsg. von Hauff, V.: *Unsere gemeinsame Zukunft*. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven 1987.
- Fend, H.: *Theorie der Schule*. München 1980.
- Gruschka, A./Heinrich M.: PISA. Oder: *Populistische Insinuationen Schulischer Arbeitsergebnisse*. In: *Pädagogische Korrespondenz*. (2001/02) 28, S. 104-105.
- Heinrich, M.: Vom Überlebenskampf des Homo Faber. Zum technokratischen Mythos der „zukunftssichernden Bildung“ in der öffentlichen Diskussion um TIMSS. In: *Pädagogische Korrespondenz* (1998/1999) 23, S. 37-52.
- Heinrich, M.: Zum Stand einer Theorie der Ontogenese bürgerlicher Kälte. Oder: »Wie man kalt wird« (Teil 3). In: *Pädagogische Korrespondenz* (1999), 24, S. 5-31.
- Heinrich, M.: Alle, alles, allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung. Wetzlar: Büchse der Pandora 2001.
- Oelkers, J.: Und wo, bitte, bleibt Humboldt? Der Pisa Studie wird vorgeworfen, sie messe nur Wissen, aber keine Bildung. Das stimmt. Doch Schule ist keine Bildungs-, sondern eine Lehranstalt. In: *Die Zeit* (2002), 27, S. 36.
- Österreichische Strategie zur Nachhaltigen Entwicklung. Hrsg. von der Österreichischen Bundesregierung. Wien 2002.
- Sachs, W.: *Wie im Westen so auf Erden*. Ein polemisches Handbuch zur Entwicklungspolitik. Reinbek bei Hamburg 1993.
- Tschapka, J.: *Kid's View on Learnscapes*, BMBWK Vienna 2002.
- Weingarten, A.: *Die Ontogenese bürgerlicher Kälte im Normbereich der Solidarität – Zwischenauswertung von klinischen Interviews in mehreren Altersgruppen im Rahmen des Forschungsprojekts: „Moralische Krisenerfahrung in Kindheit und Jugend“*. Unv. Manuskript. Uni Essen 2000.