

## **Bildung an den Grenzen des Wachstums**

### **Blickverschiebungen auf den Zusammenhang von Bildung, Demokratie und nachhaltiger Entwicklung**

von  
Carsten Büniger  
- 25.09.2013

»Bildung für nachhaltige Entwicklung«, »Bildung für die Demokratie« – damit sind zwei aktuelle und viel besprochene gesellschaftliche Aufgabenfelder überschrieben, die nicht nur eine Reihe von Parallelen aufweisen, sondern zudem auch inhaltlich aufeinander verweisen: Die Voraussetzungen zur selbstbestimmten Teilhabe an politischen Entscheidungs- und sozialen Gestaltungsprozessen sollen schließlich nicht nur für die gegenwärtigen, sondern auch für die künftigen Generationen gesichert sein. Und umgekehrt sind die politischen Maßnahmen und Transformationsprozesse, die für einen gesellschaftlichen Wandel im Zeichen der Nachhaltigkeit notwendig sind, darauf angewiesen, dass die dahinter stehenden Entscheidungen auf demokratische Weise zustande gekommen sind, das heißt von möglichst vielen durch eigene Überzeugungen getragen werden und mitgestaltet worden sind. Eben dafür wird mittels pädagogischer und bildungspolitischer Initiativen wie Schulentwicklungsprojekten und vielfältigen Bildungsmaterialien versucht, die Grundlagen zu schaffen. So bestechend aktuelle pädagogische Konzepte in der Betonung von ‚Partizipation‘ und der Orientierung an ‚active citizenship‘ auch sind, so mag es dennoch irritieren, dass ausgerechnet die hochgradig selektiven und hierarchisch gegliederten Bildungsinstitutionen nun zum Statthalter der Einübung demokratischer Beteiligung werden sollen. Darüber hinaus scheint – wie zum Beispiel die Debatten über das Verhältnis von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik zeigen – weitgehend unklar zu sein, wie das Subjekt politischer Willensbildung und veränderter Lebensführung vorzustellen ist: Ist es das einzelne, rationale Individuum, dessen kognitive Vermögen geschult werden müssen, um eine das Handeln allererst begründende und orientierende Urteilskompetenz zu entwickeln? Oder geht es letztlich weniger um die Rationalität und Fähigkeit des Einzelnen als vielmehr um die Kooperation in der praktischen Bewältigung von konkreten Problemstellungen, die im Sinne einer Demokratie als Lebensform auf eine »gemeinsame und miteinander geteilte Erfahrung« (Dewey 1916/2000, S. 121) verweist<sup>[1]</sup>

All dies stellt eher den Hintergrund der folgenden Ausführungen dar, in denen weder schulpädagogisch noch didaktisch argumentiert wird. Stattdessen versteht sich der Beitrag als Eröffnung einer bildungstheoretischen Perspektive auf die mit ‚Bildung‘, ‚Demokratie‘ und ‚Nachhaltigkeit‘ angesprochenen Zusammenhänge, um dem in der Regel nicht weiter thematisierten Verständnis von ‚Bildung‘ auf die Spur zu kommen. Entlang einer Diskussion der Probleme und Gehalte des Bildungsbegriffs wird der Frage gefolgt, wie Bildung im Hinblick auf den gemeinsamen politischen Horizont von Demokratie und Nachhaltigkeit gefasst werden kann.

## Wirkmächtige Illusionen: »Bildung ist die Lösung«

Wer sich für »mehr Bildung« ausspricht, der kann sich in der hiesigen Diskurslandschaft auf der richtigen und zudem auf der sicheren Seite wähnen. Nicht nur, dass niemand ernsthaft etwas gegen ‚Bildung‘ einzuwenden hätte, führt zu diesem Eindruck. Vielmehr ist der Verweis auf Bildung längst zu einer gesellschaftlich etablierten Weise der Problemlösung geworden: ‚Bildung‘ fungiert heute allgemein als eine Art ‚Heilsversprechen‘, als Lösungsschiffre für hochgradig heterogene, soziale und persönliche Konfliktzusammenhänge, so dass die Rede von der Relevanz der Bildung nahezu allgegenwärtig ist (vgl. Winkler 2012, S. 11). Zur Illustration ließen sich zahllose Kontexte aufzählen, in denen es nach öffentlichen Verlautbarungen mehr ‚Bildung‘ braucht, wenngleich damit nicht notwendig die öffentliche Finanzierung von Bildungsinitiativen und -institutionen verbunden ist: Unerlässlich scheint Bildung zum Beispiel im Hinblick auf die sogenannte ‚Beschäftigungsfähigkeit älterer Menschen‘, die ‚Wettbewerbsfähigkeit eines rohstoffarmen Landes‘, die ‚Integration‘ von Migrant/inn/en, die Bekämpfung der Ursachen von Armut, die Begrenzung des Klimawandels durch ‚Verbraucherbildung‘ usw. Die programmatische Perspektive einer ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BNE) ist so gesehen nur ein Diskursfeld von vielen, in denen ‚Bildung‘ als das entscheidende Mittel beansprucht wird, um gesellschaftliche Problemlagen zu überwinden.

Nun lässt sich aus einer pädagogischen wie bildungstheoretischen Perspektive darauf hinweisen, dass dieser instrumentelle Gebrauch der Bildungsvokabel die Abgrenzung von Bildung gegenüber anderen Konzepten – wie Erziehung, Sozialisation, Belehrung, Verhaltensformung, Qualifikation usw. – unterläuft, die für den spezifischen Gehalt des Bildungsbegriffs gerade wesentlich ist. Unter der ‚Bildung des Menschen‘ wurde ideengeschichtlich ein Entwicklungsprozess ins Auge gefasst, der sich pädagogischen Steuerungsabsichten gerade *entzieht*: Mit Bildung sollte die Möglichkeit der selbsttätigen Auseinandersetzung mit den vorfindlichen Lebensbedingungen und ihrer individuellen Aneignung betont werden, womit ein kritischer Gegenentwurf zu philanthropischen Brauchbarkeitsorientierungen verbunden war. Als Selbstentfaltung sollte Bildung keinem anderen Zweck untergeordnet sein, sondern ihren Zweck in sich selbst tragen, das heißt als *offener* Prozess verstanden werden, der sich nicht auf spezifische, sozial erwünschte Resultate engführen lässt. Im Gegenteil sind es gerade die sozialen Erwartungen und selbstverständlich scheinenden Lebensweisen und Gewohnheiten, zu denen sich die Einzelnen in ein *freies* Verhältnis setzen und diese daher auch problematisieren können.

Vor diesem Hintergrund wirkt die derzeit gängige Beanspruchung von Bildung als einem Mittel der Problemlösung wie eine ungeheure Verzerrung: Nun soll die jeweils benötigte Bildung durch pädagogische Arrangements *herstellbar* sein und der erwartete ‚Output‘, die standardisierte Kompetenz, soll sich als *messbar* erweisen. Man könnte also den Eindruck gewinnen, dass die offensichtliche semantische Verschiebung von ‚Bildung‘ von dessen ideengeschichtlichen Wurzeln nichts übrig gelassen hat. Zugleich aber wird mit dem gegenwärtigen Bildungsgerede auf eben diese Tradition Bezug genommen, indem der Bedeutungshof von Bildung – das freie und selbstbestimmte Subjekt – erneut aufgerufen wird. Kritisch lässt sich gegenüber dem Kompetenzdiskurs – der sich auch in der deutschsprachigen BNE-Debatte zeigt, die »Gestaltungskompetenz« (vgl. de Haan 2008) zu ihrem Leitbild gemacht hat – anmerken, dass dieser die Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelnen überhöht. So sind es insbesondere die strukturellen und politischen Bedingungen, die im Rahmen der Pädagogisierung von gesellschaftlichen Problemlagen aus dem Blick zu geraten drohen (vgl. Höhne 2004): Indem die Krise kapitalistischer Vergesellschaftung, des ressourcenverschwendenden und klimaverändernden Produzierens und Konsumierens, als Kompetenzdefizit und Lernaufgabe des Einzelnen reformuliert wird, wird die Frage der angemessenen ‚Gestaltung‘ individualisiert, ohne deren gesellschaftlichen Bedingungen und Grenzen bzw. die ungleichen Einflussmöglichkeiten von Einzelnen zu thematisieren.

Die Überhöhung des Einzelnen und seiner Steigerungspotentiale unter Ausblendung der sozialen Bedingungen ist aber nicht erst ein Problem des gegenwärtigen Bildungsgeredes, sondern hat seine Wurzeln in der aufklärerischen Subjektphilosophie der pädagogischen Tradition. Dabei legt die nach wie vor hochaktuelle und wirkmächtige Vorstellung der ‚Autonomie‘ nahe, dass es die Einzelnen sind, die ihr Handeln jeweils so zu regulieren vermögen, dass zwischen individueller Handlung und sozialer

Verträglichkeit prinzipiell kein Konflikt entsteht. Eben dies findet seine exakte Verlängerung und aktuelle Fassung in dem Programm einer »Bildung für nachhaltige Entwicklung«: Wenn die Einzelnen sich entsprechend ihrer Einsicht in Zusammenhänge von Lebensführung und Klimawandel, Konsum und Ressourcenverbrauch selbst disziplinieren und ihr jeweiliges Handeln an verallgemeinerbaren Prinzipien ausrichten, die sich ebenso global wie im Blick auf zukünftige Generationen rechtfertigen lassen, für die sie auch öffentlich eintreten und andere zu gewinnen suchen, dann erscheint Nachhaltigkeit nicht länger nur als wichtiges Ziel, sondern als gelebte Realität. Leider ist über 40 Jahre nach der Präsentation jener berühmten Studie über *Die Grenzen des Wachstums* (Meadows u. a. 1972/1987) zu konstatieren, dass die Beziehung von Einsicht und Handlung – auch trotz pädagogischer Großprogramme wie der von den Vereinten Nationen ausgerufenen BNE-Dekade – nicht derart verläuft, wie es im Vernunftkonzept des autonomen Subjekts unterstellt wird. Es ist meines Erachtens daher dringend notwendig, Bildung nicht länger im Modus von Heilsversprechen und Versöhnungsgeschichten – zu denen auf ihre Weise auch die derzeit gängigen Erzählungen von pädagogisch steuerbaren Kompetenzsteigerungen oder die demokratiepädagogisch imaginierte Schulgemeinschaft gehören – zu beschreiben. Aufschlussreicher, gerade auch im Interesse an Demokratie und Nachhaltigkeit, ist es, Bildungsprozesse im Horizont von sozialen Machtdynamiken und Herrschaftsformationen zu fokussieren.

### **Irritierende Desillusionierungen: »Bildung ist Teil des Problems«**

Wird das Verständnis von Bildung nicht über wünschenswerte Ideale bestimmt, sondern stattdessen auf gesellschaftliche Funktionszusammenhänge bezogen, dann wird deutlich, dass Bildung nichts ist, was erst noch entworfen werden muss. Vielmehr findet Bildung in Form spezifischer Subjektwerdungsprozesse bereits statt. Nimmt man diese Wirklichkeit von Bildung ernst, wird die Ambivalenz von Bildungsprozessen deutlich<sup>[2]</sup>: Statt als Mittel der Überwindung von gesellschaftlichen Problemlagen fungieren zu können, zeigt sich die Verstrickung von Bildung in die historisch sich zuspitzenden Krisen; statt das ‚Subjekt‘ als unabhängige und moralische Instanz der Autonomie zu konstituieren, verweist Bildung auf die Formierung von Subjektivität entlang gesellschaftlicher Zuschreibungen und Erwartungen an die Lebensführung der Einzelnen.

Mit den Umwälzungen der Industrialisierung erwies sich der Entwurf einer allgemeinen ‚Bildung des Menschen‘ als funktional passender gegenüber den Spezialausbildungen, die bis dato praktiziert und pädagogisch vertreten wurden. So schreibt der Bildungstheoretiker Heinz-Joachim Heydorn: »Der wachsende Arbeitswechsel und die Notwendigkeit einer umfassenden Bildung des Arbeiters sind Momente der kapitalistischen Entwicklung selbst. [...] [D]ie Großindustrie selbst muß stetig gebildete Arbeiter fordern, da nur sie den sich ununterbrochen verändernden Bedingungen des Produktionsprozesses gewachsen sind.« (Heydorn 1968/2004, S. 227) Insofern ab dem 20. Jahrhundert in gesteigertem Maße gilt, dass weder Betriebe noch Volkswirtschaften ohne fortwährende Innovationen im ideologisch angeheizten ‚globalen Konkurrenzdruck‘ mithalten können, werden Bildungsinstitutionen – um ihrer Funktion willen – nicht länger auf die Tradierung eines wie auch immer kanonisierten Wissensbestandes und die Erziehung zu sogenannten Sekundärtugenden reduziert, sondern bildungspolitisch auf Metakompetenzen wie Abstraktionsfähigkeit und das ‚Lernen des Lernens‘ ausgerichtet. Die anvisierte Fähigkeit, die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten ein Leben lang selbständig ‚erweitern‘ und an den je aktuellen, eben nicht vorhersehbaren Bedarf anpassen zu können, steht dabei unter dem Zwang »absoluter Disponibilität« (Marx, zit. n. ebd., S. 223f.). Im historischen Kontext ihrer umfassenden gesellschaftlichen Funktionalisierung erfährt organisierte Bildung damit eine ungewöhnliche Verbreitung und Relevanz; sie ist nicht Gegenteil von Herrschaft, sondern ihr entscheidendes Moment im Sinne der Aufrechterhaltung kapitalistischer Gesellschaftsordnung. Anders gesagt setzt die Reproduktion und Modernisierung der gesellschaftlichen Bedingungen, die unter der Forderung nach einer nachhaltigen Entwicklung unter Kritik stehen, spezifische Formen der Lebensführung voraus, die der Sozialpsychologe Harald Welzer als »mentale Infrastruktur«, als kulturell bedingte Bindungen an den Kapitalismus beschreibt (vgl. Welzer 2013, S. 64ff.): Nur wenn die Einzelnen ihr Selbstverständnis, ihre Hoffnungen und Bedürfnisse an die Möglichkeiten des Konsums binden und ihr Arbeitsverhältnis mit der Vorstellung von Selbstverwirklichung identifizieren, funktioniert die gegenwärtige kapitalistische Vergesellschaftung. Und weil diese Lebensform als Selbstverständlichkeit

erfahren wird, erscheinen die damit verbundenen Ungleichheitsmechanismen – wie die Privilegierungen von BürgerInnen des ‚postkolonialen‘, ‚postindustriellen‘ Westens – in den Alltagsvollzügen kaum wahrnehmbar.

Die für diese Vergesellschaftung notwendigen Prozesse in der Formierung der Selbstverhältnisse lassen sich dabei insofern als Bildungsprozesse beschreiben, als es hier nicht schlicht um Fremdbestimmung oder Anpassung der Einzelnen an gesellschaftliche Zwänge geht, sondern um eine spezifisch formierte Entfaltung von Selbstbestimmung.

Bildung ist demnach als ein Aspekt von gegenwärtigen Subjektivierungsdynamiken zu analysieren, wodurch die Ambivalenz der Orientierung an einem ‚freien Selbst‘ in den Vordergrund gerückt wird: Auch das ‚unternehmerische Selbst‘ ist *kein* unterdrücktes Individuum (vgl. Bröckling 2007). Es entfaltet sich vielmehr in den Bahnen einer produktiven Macht, die es durch zahlreiche und heterogene Programme des Forderns und Förderns zur Eigenverantwortung und zum Selbstmanagement anruft, zu einer unendlichen Arbeit an sich selbst. Dabei ist diese Arbeit am Selbst keine, die sich als individuelle ‚Identitätskonstruktion‘ im Sinne künstlerischer Selbstschöpfung vorstellen ließe, sondern ist eingebettet in soziale Konkurrenzverhältnisse und Anerkennungskämpfe, die sich entlang von variierenden Bezugspunkten entspinnen. Dass diese Dynamiken der Selbstbemeisterung ganz eigene, leidvolle Kehrseiten enthalten, zeigen die gegenwärtigen Zuwächse an Depressionen und Burn-Out-Erfahrungen (vgl. ebd., S. 289ff.). Muss daher nicht konstatiert werden, dass nicht nur das ökonomische ‚Wachstum‘ im Sinne einer steigenden Wirtschaftsleistung Grenzen hat, sondern auch das damit verschränkte subjektive ‚Wachstum‘ im Sinne einer immerwährenden Selbstoptimierung und Kompetenzsteigerung? Und wie könnte Bildung in Beziehung zu diesen Grenzen des Wachstums gedacht werden?

### **Perspektiven: Bildung an den Grenzen des Wachstums**

Im Hinblick auf ein kritisches Bildungsverständnis, das Bildung weder idealistisch aus den Vergesellschaftungs- und Subjektivierungsprozessen heraushebt noch affirmativ in den wirkmächtigen Anrufungen zur und Praktiken der Selbststeigerung bruchlos aufgehen lässt, können hier im Sinne eines Ausblicks nur einige Verweise aufgenommen werden.

Zunächst ist daran zu erinnern, dass der Begriff der Bildung die Möglichkeit subjektiver Reflexion betont, das heißt: die Möglichkeit eines Verhältnisses zu den jeweils gesellschaftlich bedingten und kulturell gewordenen Selbst- und Weltverhältnissen. Aus der Perspektive der Bildungstheorie stellt sich dementsprechend die Frage, inwiefern auch die ‚Wachstumsvorstellungen‘ im Sinne individueller Kompetenzsteigerung, die ja im Rahmen des Innovationsdrucks globalisierter Konkurrenzverhältnisse ebenso benötigt werden wie sie für die Aussichten des Einzelnen auf dem lokalen Arbeitsmarkt funktional sind, reflexiv distanziert werden können. Eine solche Distanzierung der Selbststeigerungsvorstellungen, in denen sich ‚mehr-können‘ mit ‚besser-sein‘ und ‚mehr-haben‘ überlagern, ist dabei – wie erwähnt – weniger als Zurückweisung fremdbestimmter Zwänge zu verstehen, sondern vielmehr als selbstkritische Verabschiedung eigener Souveränitäts- und Allmachtsphantasmen. Vielleicht aber sind auch solche selbstkritischen Distanzierungen nicht so zu verstehen, dass sie auf die Einsicht eines einzelnen, rationalen Bewusstseinssubjekts zurückgehen, sondern so, dass sie sich in vielfältigen sozialen Praktiken selbst vorfinden: überall dort, wo sich Menschen vom ‚besser-werden-müssen‘ entlasten und den menschlichen Dilettantismus anerkennen. In diesem Sinne schreibt der Erziehungswissenschaftler Roland Reichenbach: »Den immer deutlicher werdenden und aufdringlicher erscheinenden Optimierungszumutungen unserer Zeit – die auch als Dilettantismusüberwindungsaufforderungen gedeutet werden können – gilt es, die nicht-optimierbaren Seiten des Menschen und Grenzen des menschlichen Optimierungswillens entgegenzuhalten, wohl hoffend, in diesen Grenzen die Grundlage der Freiheitspraxis ‚dilettantischer‘ Subjekte sehen zu können.« (Reichenbach 2012, S. 306) Vor dem hier verhandelten Hintergrund ist dem die Hoffnung hinzuzufügen, dass eine solche Distanzierung vom anhaltenden Wachstums- und Selbststeigerungswahn neue Möglichkeiten des Zusammenlebens eröffnet, die als ‚gutes Leben‘ erfahrbar werden und sich als ‚nachhaltig‘ erweisen.

## Literatur

- Bröckling, Ulrich* (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bünger, Carsten* (2013): Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung, Paderborn: Schöningh (i. E.)
- Bünger, Carsten/ Mayer, Ralf* (2009): Erfahrung – Wachstum – Demokratie? Bildungstheoretische Anfragen an Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6/2009, S. 837-848.
- de Haan, Gerhard* (2008): Gestaltungscompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Ders./ Bohrmann, Inka (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS, S. 23-43.
- Dewey, John* (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Übers. von E. Hylla. Hrsg. von J. Oelkers. Weinheim/Basel: Beltz.
- Heydorn, Heinz-Joachim* (1968/2004): Zum Verhältnis von Bildung und Politik, in: Heinz-Joachim Heydorn: Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften. 1967-1970, Werke, Bd. 2, Studienausgabe, hrsg. v. Heydorn, I./ Kappner, H./ Koneffke, G./ Weick, E., Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 180-236.
- Höhne, Thomas* (2004): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse, in: Ribolits, E./ Zuber, J. (Hrsg.): Pädagogisierung. Die Kunst Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen. Schulheft, 29. Jg., 2004, S. 30-44.
- Kehren, Yvonne* (2007): Pädagogik und nachhaltige Entwicklung, Saarbrücken: VDM.
- Meadows, Dennis u.a.* (1972/1987): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Reichenbach, Roland* (2012): Der Mensch – ein dilettantisches Subjekt. Ein inkompetenztheoretischer Blick auf das vermeintlich eigene Leben, in: Sieben, A./ Sabisch-Fechtelpeter, K./ Straub, J. (Hrsg.): Menschen machen. Die hellen und die dunklen Seiten humanwissenschaftlicher Optimierungsprogramme, Bielefeld: transcript, S. 305-328.
- Welzer, Harald* (2013): Selbst Denken. Eine Anleitung zum Widerstand, Frankfurt/Main: Fischer.
- Winkler, Michael* (2012): Bildung als Entmündigung? Die Negation des neuzeitlichen Freiheitsversprechens in den aktuellen Bildungsdiskursen, in: Vieweg, K./ Winkler, M. (Hrsg.): Bildung und Freiheit. Ein vergessener Zusammenhang. Paderborn: Schöningh, S. 11?28.

[1] Zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Dewey-Rezeption in der aktuellen Demokratiepädagogik vgl. Bünger/Mayer 2009.

[2] Die folgende Argumentation greift auf Überlegungen zurück, die an anderer Stelle weiter ausgeführt wurden (vgl. Bünger 2013).

Carsten Bünger, Dr., Jg. 1979, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der Technischen Universität Dortmund, beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Bildung und Politischem. Aktuelle Veröffentlichungen: Postpolitisch – Postsouverän – Postfundamental. Aussetzer und Einsätze der Demokratie, in: U. Frost, M. Rieger-Ladich (Hrsg.): Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik – Sonderheft, Paderborn: 2013; Politische Bildung nach dem 'Tod des Subjekts', in: B. Lösch, A. Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2010, S. 315-326. Weitere Infos unter: [www.c-buenger.de](http://www.c-buenger.de) [3]

*Dieser Artikel ist Teil einer Reihe zum Thema Nachhaltigkeit und Demokratie, die von FES Sustainability und SGI News veröffentlicht wird. Im Rahmen der Artikelserie werden wir der Frage nachgehen, welche Faktoren den Erfolg oder Misserfolg von Nachhaltigkeitspolitik beeinflussen. Dazu setzen sich jeweils zwei Autoren mit einer gemeinsamen Fragestellung auseinander und präsentieren Ihre Ergebnisse parallel auf FES Sustainability und SGI news.*

In Teil 3 unserer Artikelreihe untersuchen Carsten Büniger und Halina Ward den Zusammenhang von Nachhaltigkeit, Demokratie und Bildung.

**The Tools for Democracy.** Lesen sie den Partnerartikel von Halina Ward [hier](#) [4].

[Zu Teil 1 der Reihe: Erfolgsfaktoren einer gelingenden Nachhaltigkeitspolitik](#) [5]

[Zu Teil 2 der Reihe: Nachhaltigkeit, zivilgesellschaftliches Engagement und Demokratie in den BRICS-Ländern](#) [6]

---

**Quell-URL:** <http://www.fes-sustainability.org/de/nachhaltigkeit-und-demokratie/bildung-den-grenzen-des-wachstums>

**Links:**

[1] <http://www.fes-sustainability.org/print/469>

[2] <http://www.fes-sustainability.org/printpdf/469>

[3] <http://www.c-buenger.de>

[4] <http://news.sgi-network.org/news/details/1212/theme-democracy-sustainability/article-the-tools-for-democracy/>

[5] <http://www.fes-sustainability.org/de/nachhaltigkeit-und-demokratie/democracy-and-sustainability#>

[6] <http://www.fes-sustainability.org/de/nachhaltigkeit-und-demokratie/sustainability-and-civil-society-engagement-russia>