

Hochschule Düsseldorf  
– Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften –

**Master-Thesis**

im Studiengang Empowerment Studies M.A.  
*Double Degree Programm Empowerment & Development*  
Sommersemester 2020

---

**Lernen für gesellschaftlichen Wandel? -  
Das Transformationspotenzial der globalen  
Bildungsagenda 2030**

---

Erstprüfer: Prof. Dr. Walter Eberlei  
Zweitprüferin: Prof. Dr. Katja Neuhoff

vorgelegt von:

Lisa-Marie Staljan

Matrikelnr.: XXXXXXXXXX

Münster, 26.06.2020

# Inhalt

Abkürzungsverzeichnis .....	3
1 Einleitung .....	4
<u>I Sozial-ökologische Transformationsprozesse und ihre Steuerung</u>	
2 Die große Transformation als Leitbild für das 21. Jahrhundert .....	9
2.1 Vom sozialen Wandel zur gesellschaftlichen Transformation .....	10
2.2 Aktuelle Diskurslinien – Gesellschaftliche Transformation als sozial- ökologische Transformation .....	11
3 Die Steuerung von Transformationsprozessen im Kontext sozial-ökologischer Ansprüche .....	13
3.1 Problematik der Steuerung sozial-ökologischer Transformationsprozesse .....	14
3.1.1 Strukturelle Herausforderungen zur Steuerung von Transformationsprozessen .....	14
3.1.2 Inhaltliche Herausforderungen zur Steuerung von Transformationsprozessen .....	18
3.2 Leverage Points als transformative Hebelpunkte .....	18
<u>II Bildung für eine sozial-ökologische Transformation</u>	
4 Die Bedeutung von Bildung für eine sozial-ökologische Transformation .....	21
4.1 Das Menschenrecht auf Bildung .....	21
4.2 Kann Bildung Gesellschaft verändern? .....	23
4.3 Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education – Konzeptklärungen .....	24
5 Transformatives Lernen .....	27
5.1 Transformative Bildung und Transformationsbildung im Gutachten ‚Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation‘ .....	29
5.2 Sustainable education paradigm – Der Brückenschlag zwischen BNE und Transformativem Lernen .....	29
5.3 Lernen als Transformation grundlegender Bedeutungsperspektiven .....	33
5.3.1 Transformatives Lernen als Wandel individueller Bedeutungsperspektiven .....	33
5.3.2 Transformatives Lernen als kollektiver Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess .....	36
6 Zwischenfazit: Transformative Lernprozesse als ‚deep‘ Leverage Point .....	37
<u>III Die Bildungsagenda 2030 im globalpolitischen Kontext</u>	
7 Die Bildungsagenda 2030 .....	38
7.1 Die Agenda 2030 als Rahmen für eine globale sozial-ökologische Transformation .....	39
7.2 Von EFA zum SDG 4 – Die Entwicklungslinien zur Bildungsagenda 2030 .....	41
7.3 Bestandteile der Bildungsagenda 2030 .....	44
7.4 Die Verbindlichkeit und Umsetzung der Bildungsagenda 2030 .....	46

#### IV Dokumentenanalyse:

8 Das Transformationspotenzial der Bildungsagenda 2030 – Eine Dokumentenanalyse .....	48
8.1 Methodologisches Vorgehen unter Einbezug der theoretischen Erkenntnisse zur Rolle von Bildung für eine sozial-ökologische Transformation .....	49
8.2 Datenbasis und Quellenkritik .....	51
8.3 Entwicklung des theoriebasierten Kategoriensystem .....	53

#### V Ergebnisse und Ausblick

9 Ergebnisse der Dokumentenanalyse – Elemente transformativer Lernprozesse innerhalb der Bildungsagenda 2030 .....	55
9.1 Darstellung der Ergebnisse entlang der Kategorien .....	55
9.1.1 Fokus: kollektive Ebene des Transformativen Lernens.....	55
9.1.2 Fokus: Transformation gesamtgesellschaftliches System .....	56
9.1.3 Fokus: Transformation von Bildungsverständnis und Lernumgebungen.....	59
9.1.4 Fokus: Transformation auf individueller Ebene .....	65
9.1.5 Fokus: Wissen für nachhaltige Entwicklung .....	67
9.2 Zusammenfassende Interpretation.....	70
9.3 Kritische Reflexion der Ergebnisse.....	74
10 Das Transformationspotenzial der globalen Bildungsagenda 2030 – Fazit und Ausblick.....	75
Literatur.....	78

Anhang  
Eidesstattliche Erklärung

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIAL- UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

## Abkürzungsverzeichnis

AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
bpb	Bundeszentrale für politische Bildung
EFA	Education for All
FTI	First Track Initiative
GCED	Global Citizenship Education
GPE	Global Partnership for Education
HLPF	High-Level Political Forum
MDGs	Millennium Development Goals
SDGs	Sustainable Development Goals
UN	Vereinte Nationen
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UIS	UNESCO Institute for Statistics
UNDP	United Development Programme
VENRO	Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.
WBGU	Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen

# 1 Einleitung

Seit fast einem halben Jahrhundert werden die Problemlagen diskutiert, die sich aus dem vorherrschenden Lebensstil für die ökologischen Grundlagen unserer Erde ergeben. Krisenhafte Klimaveränderungen, Armut, globale Ungleichheit und Ausbeutung, erstarkender Rechtspopulismus, technischer Wandel – die politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit sind groß, komplex und reichen in alle Lebensbereiche (Grobbaauer 2018: 20). Vor dem Hintergrund dieser globalen Herausforderungen „gewinnt die Transformation unserer Gesellschaft Richtung Nachhaltigkeit eine zunehmende Rolle und Brisanz“ (Etzkorn et al. 2019: 11). Die Entstehung und Verabschiedung der Agenda 2030 im September 2015 durch die Vereinten Nationen (UN), die für die Jahre bis 2030 den globalen Rahmen für umwelt- und entwicklungspolitische Entscheidungen bildet (Martens/ Obenland 2016: 5 ff.), unterstreicht, so Seitz (2017: 4), dass die Suche nach Alternativen und Auswegen aus diesen globalen, sozialen und ökologischen Krisen auch auf höchster politischer Ebene stattfindet.

Im dominierenden Diskurs wird Bildung<sup>1</sup> eine Schlüsselrolle zugeschrieben, um diese Transformationsprozesse zu gestalten und so einerseits Menschen für eine Bewältigung globaler Herausforderungen im Kontext Nachhaltigkeit zu befähigen und andererseits den gemeinsamen gesellschaftlichen Such-, Lern- und Gestaltungsprozess einer Transformation in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung<sup>2</sup> kollektiv voranzutreiben (Etzkorn et al. 2019: 11). Insbesondere in Umweltbildung, Globalem Lernen, entwicklungspolitischer Bildungsarbeit, der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), aber auch im Zusammenhang mit Transformations- und Zukunftsforschung gewinnen die Auseinandersetzungen zur Schnittstelle von Transformation und Bildung zunehmende Bedeutung. So hat der Dachverband der entwicklungspolitischen Zivilgesellschaft in Deutschland (VENRO) bereits 2005 die Idee einer Bildung zur Transformation geprägt (Seitz 2017: 10). Diese Entwicklungen spiegeln sich im politischen Diskurs wider. In der Agenda 2030, die sich selbst als ‚Transformationsagenda‘ beschreibt (ebd.: 3), und den

---

<sup>1</sup> Die Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Lernen‘ werden im Diskurs um eine sozial-ökologische Transformation weitgehend synonym verwendet, was auch mit teilweise vorkommenden Unschärfen bei Übersetzungen zu tun hat. Im Folgenden wird die Bezeichnung ‚Lernen‘ genutzt, wenn es um Prozesse der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung von Informationen (Koller 2012: 15) in individuellen und kollektiven Zusammenhängen geht und die Bezeichnung ‚Bildung‘, wenn vom übergeordneten Diskurs gesprochen wird. Ggf. davon abweichend wird sich den jeweils genutzten Bezeichnungen innerhalb der beschriebenen Theorien und Diskursstränge angeschlossen.

<sup>2</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass bestehende Definitionen des Begriffs ‚Entwicklung‘ aus postkolonialer Perspektive einer kritischen Analyse bedürfen. So sind verschiedene Konzepte von ‚Entwicklung‘ teils aus historischen, teils aus ideologischen oder teils aus geopolitischen Perspektiven heraus entstanden, um die Welt neu zu definieren, Machtansprüche durchzusetzen oder anzufechten (Nguébong-Ngata 2018: 39ff.). In der vorliegenden Arbeit werden, dem allgemeinen Diskurs folgend, im Bewusstsein dieser Kritik die Begriffe der ‚nachhaltigen Entwicklung‘ bzw. ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ genutzt, ohne sie in einen breiten Theoriediskurs einzuordnen. Das den Konzepten zugrundeliegende Entwicklungsverständnis wird zum Ende der Arbeit Teil der Ergebnisdiskussion sein.

darin enthaltenen Sustainable Development Goals (SDGs), nimmt Bildung einen zentralen Stellenwert ein. Diesen Stellenwert stützen auch viele Mitgliedsstaaten.

“Although education was not a focus goal in 2016–2018, it is one of the goals most consistently discussed, having been directly analysed in 56 VNRs. Of those, 51 analysed all goals, while 5 had a special focus on education (...) Education is a stated central priority in many countries, with some (...) mentioning education as a top development priority.” (UNESCO 2019: 13)

Die in der Agenda 2030 implementierte Bildungsagenda 2030 unterstreicht die Relevanz von Bildung durch das eigenständige Bildungsziel SDG 4: „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“ (UN-Generalversammlung 2015: 18). Differenzierte Unterziele und Implementierungsmechanismen konkretisieren die Umsetzung der Bildungsziele (Martens/ Obenland 2015: 62). Bildung wird in diesem Zusammenhang nicht nur als ein Ziel unter anderen verstanden, sondern auch als Voraussetzung für das Erreichen aller anderen SDGs hervorgehoben. „Dank ihrer transformativen Kraft ist Bildung ein entscheidender Faktor, um individuelle und gesellschaftliche Veränderungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu gestalten.“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2017: Vorwort) Einen Schwerpunkt setzt die Bildungsagenda mit dem Unterziel 4.7 auf die Bildungskonzepte ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ und ‚Global Citizenship Education (GCED)‘ (UN-Generalversammlung 2015: 18).

Der Entwicklungsprozess und die Verabschiedung der Agenda 2030 stellt einen großen Erfolg auf zwischenstaatlicher und diplomatischer Ebene dar. Mit ihr wird die Hoffnung verbunden, dass die Ziele, wenn auch rechtlich nicht bindend, politische Handlungen wesentlich beeinflussen können (Rivera 2015: 3). Fest steht, dass sich das umwelt- und entwicklungspolitische Handeln der einzelnen Staaten in den nächsten Jahren an diesen Zielen messen lassen muss. Dies gilt auch für bildungspolitische Entscheidungen, die durch die Rahmung der Bildungsagenda 2030 vor neue Herausforderungen gestellt werden. Die Bildungsagenda unterstreicht dabei das Ziel, die Transformation der Gesellschaft durch Bildung zu fördern, denn die „Sustainable Development Goals (SDGs) and the Education 2030 Framework for Action are aimed at changing conditions on the ground.“ (UNESCO Institute for Statistics (UIS) 2019: 11)

Wie Bildung gestaltet werden muss, um diesem Ziel gerecht zu werden, ist dabei eine essenzielle Fragestellung:

„Der universelle Anspruch der SDGs zeigt, dass die eigentliche Bildungsherausforderung, im Süden wie im Norden, nicht so sehr in einem ‚mehr an Bildung‘, sondern in einem ‚welche Art von Bildung?‘ liegt. (Langthaler 2015: 14f.)

Ein kritischer Blick auf die Bildungsagenda ist aus diesem Grund sowohl für Akteur\*innen im Bildungswesen als auch für zivilgesellschaftliches Handeln auf nationaler und

globaler Ebene von besonderer Bedeutung, um ggf. vorhandene Kritikpunkte öffentlich zu thematisieren und Einfluss auf die Gestaltung der Bildung auf politischer und gesellschaftlicher Ebene nehmen zu können.

### For function or transformation? - Forschungsstand, Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Weltweit lassen sich diverse Forschungsaktivitäten zu den SDGs identifizieren. Die Bildungsagenda 2030 nimmt dabei mittlerweile einen Schwerpunkt ein (Lange Salvia et al. 2019: 844ff.).

So hinterfragen z.B. Mitter und Brissett (2017) mithilfe der Diskursanalyse „*For function or transformation? A critical discourse analysis of education under the Sustainable Development Goals*“ im Kontext der Entstehungsbedingungen der SDGs, inwiefern das in den SDGs angelegte Bildungsverständnis transformativ wirken kann.

Im Fokus der Analyse stehen zwei Bildungsansätze: Erstens der utilitarian educational approach, der den Zweck von Bildung als Vorbereitung von Kindern auf die Arbeitswelt innerhalb einer auf Wachstum ausgelegten Ordnung fokussiert. Zweitens der transformative educational approach, der die Notwendigkeit einer Thematisierung von sozialer Ungleichheit und Ungerechtigkeiten hervorhebt und Bildung einen Wert für die freie und kritische Fähigkeit zur Gestaltung grundlegenden sozialen Wandels beimisst. Die beiden Ansätze werden einander gegenübergestellt und bildungsbezogene Dokumente der Agenda 2030 auf dieser Grundlage untersucht. Brissett und Mitter resümieren, dass durch Sprache, Struktur und Inhalte die SDGs einen utilitarian approach von Bildung deutlich stärker unterstützen als den transformativen Ansatz. „By failing to explicitly recognize other forms of knowledge, ways of life, and conceptions of development, SDG 4 is firmly rooted in a pro-growth, Western conception of development.“ (ebd.: 200) Im Fazit der Diskursanalyse wird betont, dass die Ziele der Bildungsverständnisse im SDG 4 erweitert werden müssen, um den Ansatz der qualitativen Bildung dahingehend zu verändern, dass er nicht mehr mit Standardisierung, Effizienz und Employability assoziiert wird. Anstelle dessen müsse Bildung deutlich mehr als fundamentales Menschenrecht und als Katalysator von sozialem Wandel verstanden werden (ebd.: 201).

Die durch die Diskursanalyse hervorgehobene Kritik einer zu funktionalistischen und instrumentellen Ausrichtung des Bildungsziels, wird von anderen Kommentierenden geteilt (vgl. z.B. McGrath 2016, Benavot et al.2015).<sup>3</sup> Als Resümee wird jeweils herausgestellt, wie wichtig in Angrenzung an diese Analyseergebnisse eine Diskussion über

---

<sup>3</sup> Hamborg (2017: 23) weist in einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept BNE darauf hin, dass Lucie Sauve, Tom Berryman und Renee Brunelle bereits 2007 im Rahmen einer hermeneutischen Analyse von policy-Dokumenten der Vereinten Nationen mit Bezügen zur Umweltbildung und BNE die analysierte

die Qualität von Bildung und Lernen ist (Langthaler 2015: 13; Brissett/ Mitter 2017: 201).

„Im Übereifer, Bildung als eigenständiges Ziel der SDGs abzusichern, wird die Funktionalität von Bildung für andere Sektoren (Gesundheit, Wachstum etc.) hervorgehoben. So verständlich das aus strategischer Sicht sein mag, so geht dadurch dennoch die Sensibilität für die potenziell schädlichen Wirkungen von Bildung, Diskriminierung zu stärken, Konflikte zu schüren, Ungleichheit zu vertiefen, verloren.“ (Langthaler 2015: 13)

Die Arbeiten fokussieren sich jeweils auf die Entstehungsgeschichte und Entstehungsdokumente<sup>4</sup>, vor deren Hintergrund die SDGs entwickelt wurden. So nutzen Brissett und Mitter für ihre Analyse, neben der Agenda 2030, die Dokumente *Education for All (EFA)*, die *Earth Summit Agenda 21 (Chapter 36)*, die *Incheon Declaration* und *United Nations Decade of Education for Sustainable Development der UNESCO* von 2015.

Die Recherche in einschlägigen sozialwissenschaftlichen Datenbanken<sup>5</sup> weist darauf hin, dass es zwar einen breiten wissenschaftlichen Diskurs zum Bereich Bildung/ Transformation gibt, eine strukturierte, kategoriengeleitete Bewertung der Dokumente, die nach Verabschiedung der Bildungsagenda auf globaler Ebene die Umsetzung im nationalstaatlichen Rahmen unterstützen, mit Blick auf ihr Transformationspotenzial bisher aber fehlt. An diese Leerstellen setzt das Erkenntnisinteresse der Arbeit an, indem das Transformationspotenzial der Bildungsagenda nicht unter Einbezug der Entstehungs-, sondern anhand der Umsetzungsdokumente<sup>6</sup> eingeschätzt wird. Diese Dokumente verdeutlichen, wie Inhalte interpretiert werden und wie sich aus den in der Agenda 2030 formulierten Absichten Umsetzungsschritte ableiten lassen. Sie bilden den Link zwischen den abstrakten globalen Zielen und der Implementierung in den nationalen Kontexten und sind deshalb ein zentraler Rahmen für die Entwicklung der Bildungssysteme auf nationaler Ebene.

Der Relevanz, die der Bildungsagenda 2030 zugeschrieben wird, liegt die Annahme zugrunde, dass Bildung einen wesentlichen Beitrag zur gezielten Steuerung gesellschaftlicher Transformationsprozesse leisten kann. In wissenschaftlichen Diskursen ist

---

Dokumente eher eine instrumentelle Perspektive auf Bildung nachgewiesen haben. Ähnliche urteilten David Selby und Fumiyo Kagawa (2010) in ihrer Analyse der historischen Entwicklung von Umweltbildung und BNE seit Mitte der 1970er Jahre.

<sup>4</sup> Mit Entstehungsdokument werden im Weiteren alle Dokumente beschrieben, die in die Entwicklung und die Verabschiedung der Agenda 2030 und mit ihr in die Bildungsagenda 2030 eingeflossen sind und die Inhalte geprägt haben.

<sup>5</sup> u. a. wiso Sozialwissenschaften; FIS Bildung; Fachportal Pädagogik

<sup>6</sup> Mit dem Begriff ‚Umsetzungsdokumente‘ sind im Weiteren alle Dokumente gemeint, die nach Verabschiedung der Agenda 2030 veröffentlicht wurden und die Hinweise/ Anregungen und Interpretationsmöglichkeiten für die Implementierung der Bildungsagenda 2030 liefern.



diese Annahme jedoch keineswegs unumstritten, da sowohl über die Frage einer gezielten Steuerung von Transformationsprozessen kein Konsens herrscht als auch die Bedeutung von Bildung in diesem Zusammenhang bereits seit Jahrhunderten Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen ist. Unter diesen Voraussetzungen wundert es nicht, dass es keine einheitlichen Maßstäbe dafür gibt, wie ein ‚Transformationspotenzial‘ von pädagogischen Ansätzen und politischen Programmen bewertet werden kann bzw. welche inhaltlichen und strukturellen Facetten dafür in den Blick genommen werden sollten.

Ein im Jahr 2019 entwickeltes System zur Erfassung und Einschätzung von Nachhaltigkeitsinitiativen, entstanden im Auftrag des Umweltbundesamtes, zeigt erste Ansatzpunkte, denn die Anwendung einer Bewertungskategorie ‚Transformationspotenzial‘ ist dabei eine zentrale Neuerung. Das Bewertungsverfahren gehört „zu den ersten Bewertungssystemen überhaupt, die sich mit der Beurteilung des Transformationspotenzials befassen“ (Wunder et al. 2015: 19). Da sich die Kriterien auf die Bewertung zivilgesellschaftlicher Initiativen beziehen, lassen sie sich nicht eins zu eins zur Einschätzung der Bildungsagenda nutzen. Dennoch liefern sie zwei wichtige Hinweise für die Einordnung der vorliegenden Arbeit: 1. Entscheidungen und Inhalte, die im Kontext nachhaltigen Handelns getroffen und gesetzt werden, werden in Zukunft voraussichtlich öfter auch unter einem Label ‚Transformationspotenzial‘ betrachtet werden. 2. Zur Transformation anregende Lernprozesse spielen eine bedeutsame Rolle, um das Transformationspotenzial weitreichenderer Prozesse zu bewerten (ebd.: 87).

Die umfassende und teils widersprüchliche Literaturlage zu den Themenfeldern der Steuerung von Transformationsprozessen und der Bedeutung von Bildung in diesem Zusammenhang macht für die vorliegende Arbeit ein prozesshaftes Vorgehen notwendig, um so durch Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen ein eigenes Instrumentarium zu entwickeln und zu begründen, mit dem sich eine Aussage zum Transformationspotenzial der Bildungsagenda 2030 treffen lässt. Dieses Instrumentarium wird über eine Annäherung an die in der Literatur zu findenden Überlegungen zu den Feldern ‚Transformation‘ und ‚Bildung für gesellschaftlichen Wandel‘ aufgebaut.

Das Forschungsvorhaben wird aufbauend auf die dargestellten Überlegungen durch die folgenden Forschungsfragen expliziert:

*Welche theoretischen Erkenntnisse gibt es zur Rolle von Bildung für eine sozialökologische Transformation? Welche dieser Erkenntnisse sind geeignet, um das inhaltliche Transformationspotenzial der Bildungsagenda 2030 einzuordnen? Wie ist das Transformationspotenzial der Bildungsagenda 2030 vor dem Hintergrund dieser Fragestellungen einzuschätzen?*

### Aufbau der Arbeit:

Nach der Einleitung werden zunächst das durch die Agenda 2030 proklamierte Ziel einer gesellschaftlichen Transformation theoriebasiert eingeordnet und die Möglichkeiten und Grenzen einer gezielten Steuerung aufgegriffen (I). Daran anschließend wird der Beitrag von Bildung zu gesellschaftlichen Veränderungsprozessen (insbesondere im Fokus sozial-ökologischer Ansprüche) entlang bildungstheoretischer und bildungspraktischer Ideen diskutiert (II). Die daraus entstandenen Erkenntnisse werden in einem Zwischenfazit gebündelt, um den ersten Teil des Forschungsinteresses (Welche theoretischen Erkenntnisse gibt es zur Rolle von Bildung für eine sozial-ökologische Transformation?) zu beantworten. In Anschluss daran werden diese Erkenntnisse auf die Bildungsagenda 2030 übertragen. Nach einer Beschreibung und Einordnung der Bildungsagenda 2030 in den globalpolitischen Kontext (III) werden im Rahmen einer strukturierenden, qualitativen Dokumentenanalyse die Erkenntnisse aus der Theorie auf die Bildungsagenda übertragen (Welche der Erkenntnisse aus der Theorie sind geeignet, um das Transformationspotenzial der Bildungsagenda 2030 einzuordnen?), um vor diesem Hintergrund das Transformationspotenzial der Bildungsagenda 2030 einzuschätzen (IV). Im Schlussteil werden die Ergebnisse zusammengeführt, kritisch diskutiert und die Forschungsfragen auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse beantwortet (V).

### I Sozial-ökologische Transformationsprozesse und ihre Steuerung

## **2 Die große Transformation als Leitbild für das 21. Jahrhundert**

*„Die Zeit scheint reif, wieder über Utopien nachzudenken“  
(Nida-Rümelin/ Kufeld 2010: 8)*

Ausgangspunkt für die Forderung nach einem gesellschaftlichen Wandel sind die Auswirkungen der global vorherrschenden Gesellschafts- und Wirtschaftssysteme und die daraus resultierenden Lebensstile der Menschen, die mehr und mehr zu einer irreversiblen Zerstörung von Umwelt, lebensnotwendigen Ressourcen (Lieberg 2018: 9) und zu Ausbeutungsstrukturen durch eine „imperiale Produktions- und Lebensweise“ (Brand 2017: 27) führen.

Der Begriff der gesellschaftlichen Transformation im Kontext sozial-ökologischer Krisen wurde in Deutschland insbesondere durch das Gutachten *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*, das 2011 vom wissenschaftlichen Beirat

der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) veröffentlicht wurde, gestärkt.<sup>7</sup> Die Autor\*innen fordern eine Dekarbonisierung des Weltwirtschaftsmodelles, da das bestehende Modell die Stabilität des Klimasystems und damit die Existenzgrundlagen künftiger Generationen gefährde. Dieser Strukturwandel wird im Gutachten als Beginn einer ‚Großen Transformation‘ zur nachhaltigen Gesellschaft charakterisiert (ebd.: 1).

Da die Idee einer Transformation für die vorliegende Arbeit grundlegend ist, wird im Folgenden zunächst eine kurze Begriffsbestimmung vorgenommen, bevor aktuelle Diskurslinien zur Transformation in sozial-ökologischen Zusammenhängen aufgegriffen werden.

## **2.1 Vom sozialen Wandel zur gesellschaftlichen Transformation**

Nach Reißig (2009: 17) ist sozialer Wandel ein typisches Kennzeichen der Moderne, deren Stabilität infrage gestellt wird durch neue Herausforderungen, soziale und politische Konflikte und veränderte Umweltbedingungen. Die Bearbeitung dieser Herausforderungen führt ständig zu einer Anpassung an neue Gegebenheiten, sodass im Grunde niemals ein ‚fester‘ Gesellschaftszustand besteht, der mit einem Ende gesellschaftlicher Wandlungsprozesse einhergeht. Diese Form des Wandels kann als Normalfall sozialen Wandels in der Moderne identifiziert werden. Charakteristisch ist dabei, dass sich Wandel innerhalb der gegebenen Prozess- und Ordnungsstrukturen und der bestehenden Produktions- und Sozialmodelle vollzieht (ebd.).

Darüber hinaus existiert eine besondere Form sozialen Wandels, die in der Literatur als ‚Transformation‘ beschrieben wird. Sie zielt, im Gegensatz zu dem als Normalfall beschriebenen sozialen Wandel, auf die Veränderung vorhandener „Prozess und Ordnungsstrukturen, des dominierenden Produktions- und Sozialmodells, der bislang gängigen Entwicklungs- und Deutungsmuster“ (ebd.) und eröffnet so die Möglichkeit einer tiefgreifenden Gesellschafts-Transformation.

„Geschichtlich können zu diesem Transformationstyp (...) die Herausbildung und Formierung bürgerlich-kapitalistischer Marktgesellschaften (...), die staatssozialistische Gesellschafts-Transformation im 20. Jahrhundert (...), die post-sozialistische Transformation nach 1989/90 (...) gezählt werden. Obgleich im Einzelnen ganz unterschiedlich, sind es doch überall Generierungsprozesse neuer Gesellschaftsformen.“ (ebd.: 41)

Die Studie ‚Transformationsforschung. Definitionen, Ansätze, Methoden‘, in Auftrag ge-

---

<sup>7</sup> Der Begriff ‚Große Transformation‘ wurde geprägt von Karl Polanyi, der damit 1978 den Übergang von kapitalistischer Gesellschaften in den Kapitalismus beschrieben hat (Lingenfelder 2020: 53).

geben vom Umweltbundesamt, folgt dem von Reißig entwickelten Verständnis und definiert Transformationen „als radikale, strukturelle und paradigmatische Umwandlungen von Gesellschaften und ihrer Teilsysteme“ (Wittmayer/ Hölscher 2017: 45), durch die sich die „funktionelle Ausrichtung eines (Teil-)Systems beziehungsweise die Art und Weise, wie diese erfüllt wird“ (ebd.), grundlegend verändert. Dieser Definition schließt sich die vorliegende Arbeit an. Ergänzt wird sie durch ein etabliertes Verständnis, das gesellschaftliche Transformation als „längerfristige, umfassende und krisenhafte Wandlungsprozesse“ (Brand 2017: 26) von gesellschaftlichen Strukturen beschreibt. Die Ergänzung der Definition aus der Studie für das Umweltbundesamt um die Attribute ‚längerfristig, umfassend und krisenhaft‘ unterstreicht Herausforderungen und Widerstände, die in Diskursen und Governance-Prozessen bezüglich einer tiefgreifenden gesellschaftlichen Transformation auftauchen und ist deshalb für diese Arbeit von besonderer Relevanz. Das prozesshafte Verständnis in der von Brand zitierten Definition verdeutlicht, dass Transformationen nicht zwingend abgeschlossene Prozesse sind, sondern beginnende Transformationsdynamiken einschließen.

Zusammenfassend folgt die Arbeit in Anlehnung an die genannten Autor\*innen dem folgenden Transformationsverständnis:

*Gesellschaftliche Transformationen sind radikale, strukturelle und paradigmatische Wandlungsprozesse von Gesellschaften und ihren Teilsystemen. Sie sind längerfristig, krisenhaft und umfassend und verändern die funktionelle Ausrichtung eines (Teil-)Systems beziehungsweise die Art und Weise, wie diese erfüllt wird, grundlegend.*

## **2.2 Aktuelle Diskurslinien – Gesellschaftliche Transformation als sozial-ökologische Transformation**

Aufgrund globaler Problemausmaße halten zahlreiche Akteur\*innen aus politischen und wissenschaftlichen Zusammenhängen eine umfassende Transformation von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft für notwendig, um Gesellschaft nachhaltig und zukunftsfähig aufzustellen. Ausgangspunkt dafür ist die Annahme, „dass fundamentale soziale, ökologische und ökonomische Probleme zusammentreffen und zu skalenübergreifenden Systemkrisen führen“ (Rotmans 2012, zitiert nach Wittmayer/ Hölscher 2017: 37). Diese Systemkrisen ergeben sich insbesondere aufgrund komplexer Zusammenhänge zwischen sozialen und ökonomischen Dynamiken und bestehenden ökologischen Herausforderungen. Als sozial-ökologische Megatrends und Krisenherde werden aktuell vor allem die folgenden Dynamiken bezeichnet:

- Demografischer Wandel, sowohl in Hinblick auf die Bevölkerungszusammensetzung (Alter, sozial-ökonomische Klassen) als auch in Hinblick auf das Bevölkerungswachstum
- Urbanisierung

- Gesundheit, bezogen auf den Zugang zum Gesundheitssystem, der Veränderung von Krankheitsbildern, Epidemien und der Lebensmittelsicherheit
- Migrationsströme
- Technologischer Fortschritt
- sich diversifizierende Governance-Paradigmen
- Globalisierung
- zunehmende Konkurrenz um Landnutzung (Wittmayer/ Hölscher 2017: 37f.)

Zum Teil durch diese Megatrends verursacht steht die globale Gesellschaft vor ökologischen Krisen, deren Ausmaß bisher nie dagewesen ist und die erhebliche Auswirkungen auf das gesellschaftliche Zusammenleben haben. Luftverschmutzung, Klimawandel/ Klimawirkungen, der Verlust von Ökosystemleistungen und biologischer Vielfalt, Bodendegradation und Desertifikation, Wassermangel und Wasserverschmutzung sowie Rohstoffknappheit und zunehmende Konkurrenz um Rohstoffe sind die Auswirkungen des menschlichen Wirkens auf biologische, geologische und atmosphärische Prozesse (ebd.).

Aus diesem Verständnis von gesellschaftlichen Krisen als vielschichtige, miteinander verwobene Problemmuster ergibt sich die Notwendigkeit, dass sich einer Lösung nur durch radikalen Wandel im Sinne einer großen, gesellschaftlichen, sozial-ökologischen Transformation<sup>8</sup> genähert werden kann (ebd.: 38).

„Dies basiert auf der Vorstellung, dass Gesellschaft menschengemacht und damit veränderbar ist, sollte jedoch nicht sozialtechnologisch missverstanden werden. Denn nur, wenn Transformation als ein demokratischer Prozess begriffen wird, kann sie emanzipatorisch sein.“ (Lingenfelder 2020: 54)

Auch wenn über die Anerkennung der Interdependenzen zwischen den verschiedenen Krisenherden und Trends mittlerweile überwiegend Konsens besteht, ist das Problemverständnis kein neutrales, sondern geht mit unterschiedlichen Priorisierungen und Normierungen einher, die gesellschaftliche Relevanz und Lösungswege definieren und prägen (Wittmayer/ Hölscher 2017: 38).

„Für diese Art von Problemen existieren keine einfachen, geradlinigen Lösungen; sie sind tief in gesellschaftlichen Strukturen verwurzelt, die Problemdefinitionen selbst sind umstritten, kontextabhängig, ihre Formulierung normativ, und sie betreffen viele verschiedene Akteure.“ (ebd.)

Aufgrund dessen lassen sich in den Auseinandersetzungen um die Gestaltung einer sozial-ökologischen Transformation diverse Diskurslinien identifizieren. Brand (2017: 28) nennt hier z.B. Postwachstumsperspektiven, ökologische Modernisierungsmodelle und kapitalismuskritische Strömungen. Die Heterogenität erhöht sich auch mit Blick auf

---

<sup>8</sup> Die Bezeichnung der sozial-ökologischen Transformation wird in diesem Verständnis auch in der weiteren Arbeit verwendet, wenn es um den gezielten gesellschaftlichen Wandel hin zu einer Transformation geht, der sozial-ökologische Krisen des 21. Jahrhunderts auflösen soll.

die globale Ebene. Trotz eines überwiegend vorhandenen Konsens über die Relevanz der Bearbeitung von Umweltproblemen, ergeben sich daraus in von Ausbeutung und starken sozialen Gegensätzen geprägten Ländern des Südens<sup>9</sup> andere Reform- und Transformationsperspektiven als im Norden, da sich Problemerkahrungen, Protestmotive und Handlungsmöglichkeiten global unterscheiden (ebd.:119f.).

Aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten und Problemerkahrungen erwachsen somit sehr unterschiedliche Zielvorstellungen und Handlungsstrategien. (...) Das schließt nicht aus, dass für einige Zeit bestimmte Problemdeutungen, Lösungsstrategien und Entwicklungsleitbilder hegemonial werden.“ (ebd.: 120)

Der Begriff einer sozial-ökologischen Transformation bleibt unter diesen Voraussetzungen unscharf und ambivalent, da er im Rahmen von gesellschaftlichen und politischen Umwelt-, Klima- und Nachhaltigkeitsdebatten unterschiedliche normative Veränderungsstrategien und Ansatzpunkte impliziert, um die globalen Nachhaltigkeitsprobleme zu lösen (ebd.: 126).

### **3 Die Steuerung von Transformationsprozessen im Kontext sozial-ökologischer Ansprüche**

In der Forschung gibt es vielfältige Theorien, die sich mit der Analyse von Transformationsprozessen beschäftigen. Einen einheitlichen theoretischen und wissenschaftlichen Zugang zur Analyse und Interpretation gesellschaftlicher Transformationsprozesse gibt es hingegen nicht (Wunder et al. 2015: 36).

Im Folgenden wird ein Überblick über relevante Diskurslinien, die sich mit der Steuerung von sozial-ökologischen Transformationsprozessen beschäftigen, gegeben<sup>10</sup>. Dazu wird zunächst auf die Problematik der Steuerung sozial-ökologischer Transformationsprozesse aus struktureller und inhaltlicher Perspektive eingegangen, bevor mit der Beschreibung der von Meadows (1999) entwickelten transformativen Hebelpunkte eine Idee vorgestellt wird, Veränderungen in bestehenden Systemen zu beschreiben

---

<sup>9</sup> Die Unterteilung von Ländern in ‚Nord‘ und ‚Süd‘ dient in den aktuellen Diskursen nicht in einer geografischen Einteilung, sondern versucht vielmehr, auf unterschiedliche und ungleiche kulturelle, politische und wirtschaftliche Standpunkte in Kontext globaler Systeme und Abhängigkeiten hinzuweisen. Die Begriffe sind in Abgrenzung zu ‚erste‘ und ‚dritte‘ Welt, sowie ‚entwickelte‘ und ‚unterentwickelte‘ Länder zu verstehen, die aufgrund ihrer eurozentristischen Betrachtung kritisiert werden (Glokal 2012: 4).

<sup>10</sup> Abseits der Frage nach einer *Steuerung* von Transformationsprozessen existieren in der Transformationsforschung diverse Ansätze, um Transformationsprozesse zu analysieren. (z.B. die Multi-Level-Perspektiven, das strategische Nischenmanagement und die Social Practice Theory) (Wunder et al. 2019: 34f). Da in dieser Arbeit durch den Bezug zur Bildungsagenda 2030 politische Steuerungsansprüche im Mittelpunkt stehen, wurden vorrangig Ansätze, die sich mit staatlicher Steuerung in globalen Kontexten auseinandersetzen, einbezogen. Für einen umfassenden Überblick über aktuelle Ansätze Theorien sozialen Wandels im Rahmen einer sozial-ökologischen Transformation vgl. Engels/ Pohlmann (2016).

und zu erwirken.

### **3.1 Problematik der Steuerung sozial-ökologischer Transformationsprozesse**

Aus politikwissenschaftlicher Perspektive ist innerhalb der Diskurse um Transformationsprozesse die Frage entscheidend, ob „gesellschaftliche Transformationsprozesse politisch steuerbar“ (Rothe 2016: 44) sind.

„Die spezielle Problematik der Steuerung sozial-ökologischer Transformationsprozesse ergibt sich dabei aus der Tatsache, dass sowohl die Frage *was, mit welchem Ziel* verändert werden soll, als auch die Frage *wie* hochkomplexe Entwicklungsdynamiken gezielt beeinflusst verändert werden können, hochgradig umstritten sind.“ (Brand 2017: 29)

Im Folgenden wird sowohl auf die Frage, welche strukturellen Herausforderungen es bei der Steuerung von Transformationsprozessen gibt, als auch auf die inhaltlichen Herausforderungen eingegangen.

#### **3.1.1 Strukturelle Herausforderungen zur Steuerung von Transformationsprozessen**

Seit den 1960er Jahren wird in den Politikwissenschaften eine intensive Steuerungsdebatte geführt. In Anlehnung an Rothe (2016: 4ff.) sind dabei drei theoretische Perspektiven wesentlich: der akteurszentrierte Institutionalismus, die Adaption soziologischer Systemtheorien und die Ansätze der Mehrebenengovernance und Global Governance.<sup>11</sup>

Um Steuerungsfragen in gesellschaftlichen Kontexten zu verstehen, ist der Zusammenhang und die Reziprozität zwischen Struktur- und Handlungsebene von besonderer Relevanz.

„Strukturen ermöglichen und begrenzen Handeln; umgekehrt gewinnen soziale Strukturen ihre institutionelle Geltung und Stabilität nur aus ihrer permanenten Reproduktion im Rahmen routinisierter Alltagspraktiken.“ (Brand 2017: 118)

Für eine sozial-ökologische Transformation bedeutet dies, dass sich sowohl soziale Praktiken, also auch das Praxisgefüge verändern müssen. Diese Veränderungen vollziehen sich in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen allerdings nie parallel - selbst wenn sich das Wissen, z.B. im Zusammenhang bestehender Umweltprobleme, erweitert, gibt es weder den einen konkreten Plan, noch eine\*n festgelegte\*n Akteur\*in,

---

<sup>11</sup> Die im Folgenden dargestellten Ansätze sind nicht als voneinander abgegrenzt zu verstehen, sondern haben sich in ihrer theoretischen Entwicklung gegenseitig beeinflusst. Da es an dieser Stelle lediglich darum geht, einen Überblick zu schaffen, wird jeweils eine verkürzte Darstellung der theoretischen Ansätze vorgenommen.

der\*die notwendige Veränderungen steuernd ‚herbeiführen‘ kann (ebd.: 118f.).

Die staatliche Steuerung spielt in diesem Zusammenhang eine relevante Rolle, da sie durch Gesetze und Prioritätensetzungen den strukturellen Rahmen für Handlungen schaffen, ebenso sind aber die Bereiche Wissenschaft, Zivilgesellschaft, Wirtschaft, soziale Bewegungen, Interessenverbände, Konsument\*innen, Medien etc. als Mitwirkende bei der Gestaltung von gesellschaftlichen Transformationsprozessen beteiligt, auch wenn sie jeweils unterschiedliche Gestaltungsmacht mitbringen. Neben der Struktur- und Handlungsebene vollziehen sich Transformationsprozesse zwischen den Vertreter\*innen der bestehenden Strukturen und den Unterstützer\*innen neuer Ordnungsmodelle, sodass sich auch Wert-, Interessen- und Machtkonflikte auf die Wandlungsprozesse auswirken (ebd.).

#### Die Entwicklung von Governance-theoretischen Ansätzen:

Ein klassisches Steuerungsmodell geht von einem souveränen Staat aus, der von der Spitze hierarchisch Entscheidungen trifft, die allgemein verbindlich sind. Es folgt so der Vorstellung, dass Transformationsprozesse durch vom Steuerungssubjekt gesetzte Impulse linear gesteuert werden (Brand 2017: 126). Die erste Ölkrise in den 1970er Jahren schmälerte jedoch in umweltpolitischen Zusammenhängen die Erwartung, gesamtgesellschaftliche Entwicklungsprozesse durch rationale Planung und Gestaltung in dieser ‚linearen‘ Ausrichtung lenken zu können und die Frage nach Bedingungen einer erfolgreichen Steuerung rückte zunehmend in den Mittelpunkt.

„Klar wurde dabei, dass erfolgreiche Steuerung in modernen, funktional hoch differenzierten Gesellschaften von der Kooperation der Steuerungsadressaten, von der Anschlussfähigkeit an die Binnenrationalitäten der zu regulierenden Handlungssysteme abhängt.“ (ebd.: 127)

So können für die Adressierten nicht nachvollziehbare staatliche Regulierungen zu Blockadeversuchen und Ausweichstrategien führen, die ihrerseits mit nicht absehbaren und beabsichtigen Effekten Wandlungsprozesse beeinflussen (ebd.).

Laut Voigt (1995) führten diese Feststellungen zu einer Verschiebung des traditionellen hierarchischen Staatsverständnis hin zu der Vorstellung eines ‚kooperativen Staats‘. Grundlage dieser Staatsform ist die Zusammenarbeit von staatlichen und privaten Akteur\*innen, wodurch hierarchische Steuerungsinstrumente (Rechtsetzung, Verordnungen, staatliche Ver- und Gebote) Bedeutung an weiche, horizontale Formen der Steuerung (Verhandeln, Argumentieren, finanzielle Anreize, Selbstverpflichtung und Selbstregulierung) abgeben. Gestärkt wurde diese Entwicklung durch fortschreitende Globalisierungsprozesse, die mit einem Anspruch von ‚Regieren(s) jenseits des Nationalstaats‘ (Zürn 1998) einhergehen. Im europäischen Rahmen gewann in diesem Zusammenhang die Europäische Union im Sinne einer Multi-Level-Governance zunehmende



Bedeutung, aus internationalen Regime- und Verhandlungssystemen entwickelte sich das Modell einer Global Governance. Mayntz (2004: 66) definiert Governance als Gesamtheit

„aller nebeneinander bestehenden Formen der kollektiven Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte: von der institutionalisierten zivilgesellschaftlichen Selbstregelung über verschiedene Formen des Zusammenwirkens staatlicher und privater Akteure bis hin zu hoheitlichem Handeln staatlicher Akteure.“

Governance Ansätze lösen sich von der Vorstellung einer linearen Steuerbarkeit des Steuerungsobjekts durch das Steuerungssubjekt (Bormann et al. 2016: 8). Zentraler Bestandteil sind die sozialen Dynamiken, die Steuerungsimpulse bei Adressat\*innen auslösen können und die Möglichkeit, dass Adressat\*innen sich „dem Steuerungsimpuls widersetzen, sich ihm entziehen oder ihn nur auf einer oberflächlichen Ebene umsetzen“ (Etzkorn et al. 2019: 27) können.<sup>12</sup>

#### Systemtheoretische Betrachtungen:

Angrenzend an diese Entwicklungen wurden seit den 1960/ 70er Jahren politische Planungs- und Steuerungsdebatten zunehmend aus systemtheoretischer Sicht betrachtet (Brand 2017: 132).

Soziologische systemtheoretische Diskurse wurden im deutschsprachigen Raum insbesondere von Niklas Luhmann geprägt, der mit seiner ‚Theorie der Gesellschaft‘ (Luhmann 1997: 11), einen Rahmen für die Analyse sozialer Systeme und gesellschaftlicher Funktionssysteme liefert. Er versteht Gesellschaft als ein System, welches alle anderen sozialen Systeme in sich einschließt. Grundlage der Systemtheorie nach Luhmann ist das Verständnis einer operativen Geschlossenheit von Systemen, die den Leitprinzipien der System/ Umwelt-Differenz und der Autopoiesis folgen (Berghaus 2004: 39ff.). Politik stellt dabei in modernen Gesellschaften ein gesellschaftliches Teilsystem neben anderen dar (Brand 2017: 126).

Helmut Willke (2014:25ff.) hat diese theoretischen Ansatzpunkte erweitert, indem er Fragen gesellschaftlicher Steuerung einbezieht und in diesem Zusammenhang davon ausgeht, dass es ‚staatliche Steuerungskompetenzen‘ gibt, diese aber durch die Komplexität moderner Gesellschaften beschränkt werden. In diesem Zusammenhang entwickelte Willke den Begriff der *Kontextsteuerung*.

„Kontextsteuerung bezeichnet eine bewusste Einflussnahme auf ein komplexes System –allerdings nicht durch direkte, lineare Interventionen, sondern durch die Gestaltung von Rahmenbedingungen, *auf welche das System in seiner Eigenlogik reagiert* [Hervorhebung i. O.].“ (Willke 2020: 22)

---

<sup>12</sup> Vertiefende Literatur u.a. Willke (2014); Alonso, J. A./ Ocampo, J. A. (2016)

Diese Form der Einflussnahme belässt den relevanten Systemteilen die Grade von Autonomie, die verteilte Expertise innerhalb gesellschaftlicher Funktionssysteme zum Tragen zu bringt, setzt aber gleichzeitig steuernde Bedingungen, Rahmen und Anhaltspunkte als Impulse, zu denen sich die Teilsysteme verhalten können (ebd.: 22f.). Damit reagiert Willke auf die gesteigerte Komplexität moderner Gesellschaften, indem Autonomie und Problemlösungskompetenz von, sowie Differenzen zwischen kleineren Einheiten eines differenzierten Systems ernst genommen werden und der damit zusammenhängende systemische Mehrwert anerkannt wird (ebd.: 24).

„Die Grundhypothese des Modells der Kontextsteuerung ist, dass die Selbststeuerung eines komplexen Systems angemessener und produktiver ist als der Versuch externer Steuerung und dass externe Steuerung nur in Form einer Kontextsteuerung aussichtsreich ist, weil jeder direkte Eingriff die Abwehr des Systems provozieren oder aber seine autonome Operationsweise zerstören müsste. Steuerung ist deshalb Einmischung in eigene Angelegenheiten. Jede andere Form der Fremdsteuerung beeinträchtigt die Autonomie eines operativ geschlossenen, nicht-trivialen Systems.“ (ebd.: 23)

Deutlich wird unter Einbezug der verschiedenen Perspektiven, dass eine sozial-ökologische Transformation sowohl eine Veränderung sozialer Praktiken als auch der jeweiligen Strukturen benötigt, in denen diese Praktiken stattfinden (Brand 2017: 118). Neben der Einflussnahme ‚von oben‘ durch die Schaffung von Strukturen und gesetzlichen Vorgaben, müssen also zur Analyse und Gestaltung von Transformationsprozessen weitere Perspektiven einbezogen werden. Für die nachhaltige Entwicklung stehen in diesem Zusammenhang aktuell besonders Auseinandersetzungen mit dem Themenfeld sozialer Innovationen sowie vielfältige bottom up-Strategien im Fokus.

Inka Bormann (2011: 15) hat die theoretischen Auseinandersetzungen mit sozialen Innovationen auf das Feld von Bildung und Erziehung bezogen. Soziale Innovationen definiert sie in Rückbezug auf Zapf als „Teile gesellschaftlichen Wandels, gewissermaßen dessen kleinere Einheit“ (ebd.: 15). Innovationen sind dabei treibende Kräfte und Motoren, neue Wege, die die Richtung der Transformation beeinflussen. Dazu gehören u.a. Maßnahmen, Dienstleistungen, politische Reformen und Lebensstiländerungen. Innovationen sind „wissensintensive soziale Prozesse in deren Zuge neue Ordnungen des Wissens“ (ebd.: 17) angewendet und generiert werden (können). Im Gegensatz zu Reformen, die einen geplanten Eingriff in die Handlungsbedingungen sozialer Kontexte ausmachen und damit eine gerichtete Form der Veränderung mit klarem Ziel darstellen, sind Innovationen Prozesse, die nicht vollends plan- und steuerbar sind. Sie lassen sich auch nicht in jedem Fall auf klar formulierte Absichten zurückverfolgen (ebd.: 16).

Nicht ausführlich dargestellt, aber aufgrund ihrer Bedeutung sowohl in politischen als

auch in wissenschaftlichen Diskursen zur sozial-ökologischen Transformation zumindest Erwähnung finden sollten außerdem die Prozesse einer Transformation von unten, wie beispielsweise Soziale Bewegungen und einzelne Nachhaltigkeitsinitiativen. Radkau (2011) identifiziert Soziale Bewegungen als zentralen Akteur für sozial-ökologische Transformationsprozesse. Auch Nachhaltigkeitsinitiativen nehmen durch die Erprobung und das Aufmerksam machen auf gute Beispiele nachhaltigen Handelns eine wichtige Funktion für gesellschaftliche Veränderungsprozesse ein (Wunder et al. 2019: 16ff).

Die strukturellen Herausforderungen und die an einer Transformation beteiligten Stakeholder verdeutlichen, dass Transformationsprozesse nicht durch einzelne Akteur\*innen mit ganz bestimmten Maßnahmen gezielt gesteuert werden können. Vielmehr ist politisches mit gesellschaftlichem und individuellem Handeln eng verwoben und sie bedingen sich gegenseitig.

### **3.1.2 Inhaltliche Herausforderungen zur Steuerung von Transformationsprozessen**

Durch die Beschreibung aktueller Diskurslinien im Zusammenhang mit einer sozial-ökologischen Transformation wurde hervorgehoben, dass es nicht *die eine bestimmte* Vision einer sozial-ökologischen Transformation, sondern viele unterschiedliche gibt (Brand 2017: 28). Ein objektiver Zugang zu diesen gesellschaftlichen Problemen ist nicht möglich, da er wie bei anderen Problemfeldern immer „diskursiv gebrochen“ (ebd.: 126) ist. Neben der Frage, wie eine gezielte Steuerung von Transformationsprozessen strukturell aussehen kann, ergibt sich aus dieser Erkenntnis zudem eine Steuerungsproblematik, die auf der inhaltlichen Ebene anzusiedeln ist.

„Dass auf politischer Ebene in Bezug auf konkrete Themen und Problemlagen (...) immer entsprechende Maßnahmen getroffen werden können, ist wenig strittig. Die Art der getroffenen Maßnahmen und Regulierungen ist dabei immer von den jeweils dominanten öffentlichen Problemrahmungen, den politischen Kräfteverhältnissen und den technischen Verfügbarkeiten abhängig.“ (ebd.: 117)

Die zu treffenden Maßnahmen zur Steuerung der Transformationsprozesse unterliegen damit auf politischer Ebene keinem gesellschaftlichen Konsens, sondern bedürfen stetig diskursiver Aushandlungsprozesse und erfordern die Entwicklung gesamtgesellschaftlicher Visionen.

## **3.2 Leverage Points als transformative Hebelpunkte**

Unter Berücksichtigung der verschiedenen, in 3.1 dargestellten, Perspektiven ist letztendlich in Frage zu stellen, ob eine so tiefgreifende gesellschaftliche Veränderung wie

eine sozial-ökologische Transformation überhaupt gezielt gesteuert werden kann. In den Sozialwissenschaften herrscht eher die Meinung, dass solche umfassenden strukturellen Transformationen immer emergent verlaufen (Brand 2017: 117). Gleichzeitig wird deutlich, dass es unterschiedliche Ankerpunkte in Gesellschaftssystemen gibt, die eine Transformation unterstützen und ihr eine Richtung geben können. Meadows (1999) liefert mit dem Konzept der ‚Leverage Points‘ eine Systematik, um diese Ankerpunkte auf ihre Transformationsmöglichkeiten hin einzuschätzen.

Als Leverage Points beschreibt Meadows „places within a complex system (a corporation, an economy, a living body, a city, an ecosystem) where a small shift in one thing can produce big changes in everything.“ (ebd.: 1) Der Ansatz dieser Hebelpunkte findet seit einigen Jahren in der Nachhaltigkeitsforschung steigende Resonanz (Etzkorn et al. 2019: 32).

Die von Meadows identifizierten Hebelpunkte können zwar nicht uneingeschränkt als verallgemeinerbar definiert werden, da sie kein Ergebnis empirischer Forschung, sondern als eine Sammlung aus der Analyse vieler verschiedener Arten und unterschiedlicher Verständnisse von Systemen (auch in unterschiedlichen Disziplinen) über mehrere Jahrzehnte entstanden sind (Meadows 1999: 3ff.; Meadows 2019: 37). Dennoch liefern sie interessante Hinweise, die bei einer Analyse von Transformationsprozessen im Kontext einer gesellschaftlichen Transformation von Bedeutung sein können.

Aus dem Blickwinkel systemdynamischer Grundannahmen erkennt Meadows (2019: 217ff.) 12 Hebelpunkte, die in ihrer Reihenfolge zunehmend wirksamer für die Veränderung von Systemen sind:

12. Zahlen – Konstanten und Parameter
11. Puffer – Das Verhältnis stabilisierender Bestände zu ihren Flüssen
10. Systemstrukturen mit Beständen und Flüssen – Physische Grenzen der Systemveränderung
9. Verzögerungen – Verzögerungszeit im Verhältnis zur Geschwindigkeit der Systemveränderung
8. Ausgleichende Rückkopplungsschleifen – Rückkopplungswirkungen im Verhältnis zu den auslösenden Störfaktoren
7. Selbstverstärkende Rückkopplungsschleifen – Der Verstärkungsfaktor der regelnden Schleifen
6. Informationsflüsse – Die Struktur, die über den Zugang zu Informationen bestimmt
5. Regeln – Anreize, Strafen, Beschränkungen
4. Selbstorganisation – Die Fähigkeit, Systemstrukturen zu erweitern, zu verändern oder weiterzuentwickeln
3. Ziele – Der Zweck oder die Funktion des Systems
2. Paradigmen – Die Vorstellungswelt, aus der das System hervorgeht – seine Ziele, Struktur, Regeln, Verzögerungen, Parametern
1. Paradigmen überwinden

Das Konzept der Leverage Points wurde in den letzten Jahren in der Nachhaltigkeitsforschung an mehreren Stellen aufgegriffen. So bezieht sich zum Beispiel die Leuphana Universität Lüneburg in einem Projekt der transdisziplinären Nachhaltigkeitsforschung zur Analyse von Systemeigenschaften und der Identifizierung von Leverage Points für Transformationsinitiativen auf die einzelnen Hebelpunkte als Grundlage, nutzt sie aber in einem weniger stark gegliederten Bezugsrahmen.

“In considering how to influence the behaviour of a system Meadows identified twelve leverage points ranging from ‘shallow’—places where interventions are relatively easy to implement yet bring about little change to the overall functioning of the system—to ‘deep’ leverage points that might be more difficult to alter but potentially result in transformational change. Meadows’ leverage points can be aggregated into four broad types of system characteristics that interventions can target (from shallowest to deepest) *parameters*, *feedbacks*, *design* and *intent*”. (Abson et al. 2016: o.S.)

Meadows ersten drei Hebelpunkte werden unter dem Charakteristikum ‚parameters‘ zusammengefasst. Sie beziehen sich z.B. auf Anreizsysteme, Steuern oder physische Elemente eines Systems und sind zwar modifizierbar, aber relativ mechanistisch. Die Hebelpunkte neun bis sieben werden mit dem Konzept von ‚feedbacks‘ beschrieben. Sie stellen die Interaktionen zwischen den Elementen eines Systems dar, die „die internen Dynamiken (ausgleichende oder selbstverstärkende Rückkopplungsschleifen) beeinflussen oder Informationen zu den gewünschten Zielen geben“. (Etzkorn et al. 2019: 41) Die folgenden drei Hebelpunkte sechs bis vier werden mit dem Begriff ‚design‘ beschrieben. Sie umfassen die Systemmerkmale, die die Struktur von Informationsflüssen, die Regeln im System sowie die Fähigkeit zur Selbstorganisation darstellen. Die letzten drei Leverage Points sind auf der Ebene von Zielen und Paradigmen angesiedelt und werden vom Forscher\*innenteam als ‚intent‘ zusammengefasst. Sie beinhalten die dem System zugrundeliegenden Werte, Ziele und Ansichten, die dem System und den darin agierenden Akteur\*innen als Orientierung und Richtungsvorgabe dienen (ebd. 41f.). Die Hebelpunkte im Rahmen von ‚parameters‘ und ‚feedbacks‘ sind, auch in Anlehnung an Meadows, als eine weniger wirksame Ebene definiert, während die Hebelpunkte ‚design‘ und ‚intent‘ auf einer Ebene tieferer Transformationswirkung liegen. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass es Abhängigkeiten und Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Hebelpunkten der unterschiedlichen Ebenen gibt, die zu unerwarteten Dynamiken im System führen und sich gegenseitig beeinflussen können (ebd.: 40ff.).<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Mit dieser Erweiterung der Hebelpunkte wurde das Konzept der Leverage Points auch für die Evaluation des Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung (WAP BNE) genutzt. Im Kontext der unterschiedlichen Bildungssettings (frühkindliche Bildung, Schule, berufliche Bildung, Hochschule etc.) wurden auch die Leverage Points als eines der Analyse Kriterien hinzugezogen, um die Verankerung von BNE im deutschen Bildungssystem zu bewerten (Etzkorn et al. 2019).

Nach der Betrachtung der möglichen Ansatzpunkte für systemische Veränderungen und Transformation, soll im Folgenden die Bedeutung von Bildung innerhalb dieser Prozesse betrachtet werden.

## II Bildung für eine sozial-ökologische Transformation

### **4 Die Bedeutung von Bildung für eine sozial-ökologische Transformation**

In wissenschaftlichen Bildungsdiskursen, sowie in der Bildungspraxis, nimmt die Suche nach Wegen zur Überwindung der globalen Krisen zentralen Stellenwert ein. Denn sich wandelnde politische und ökonomische Rahmenbedingungen wirken sich auch auf die Anforderungen und Erwartungen an die Erziehungswissenschaften und pädagogisches Handeln aus (Bormann 2011: 25). Damit zusammen hängt die Frage, welche Grenzen und Chancen sich im Kontext einer Transformation, die sich wechselseitig zwischen Gesellschaft und Bildung vollzieht, bieten. *„Wie wollen wir leben, damit alle überleben können und wie können wir durch erziehungswissenschaftlich fundierte und reflektierte Bildungsprozesse zu einer lebenswerten Welt beitragen [Hervorhebung i.O.]?“* (Lang-Wojtasik 2019: 7) Es wird heute als Bildungsaufgabe gesehen, Menschen zu befähigen, „ein Bewusstsein für globale Zusammenhänge zu entwickeln, komplexe Entwicklungsprozesse zu verstehen und kritisch zu reflektieren.“ (Grobbaauer 2018: 20) Diese Ansprüche weisen darauf hin, dass Bildung im Blick von Politik und Gesellschaft als ein Hebelpunkt für Transformationsprozesse verstanden wird. Im folgenden Kapitel werden Hinweise gesucht, die diesen Rückschluss zulassen.

Zunächst wird mit Blick auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) die Relevanz verdeutlicht, die Bildung in politischen Diskursen spätestens seit Mitte des 20. Jahrhunderts für gesellschaftliche Gestaltungsprozesse zugeschrieben wird, bevor erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu der Rolle von Bildung für gesellschaftliche Wandlungsprozesse dargestellt werden. Unter Einbezug der Ideen von Tremml (2006) wird diskutiert, ob Bildung Gesellschaft überhaupt verändern kann. Im Anschluss daran werden aktuell relevante Ansätze beschrieben, die in wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen zur Bedeutung von Bildung für eine sozial-ökologische Transformation Verbreitung finden.

#### **4.1 Das Menschenrecht auf Bildung**

Mit dem Satz: „Jeder hat das Recht auf Bildung.“ (UN-Generalversammlung 1948: 5) wurde die Bedeutung von Bildung in der AEMR verankert. Er zeigt die Relevanz, die

Bildung spätestens seit 1948 für die Weiterentwicklung von Gesellschaften zugeschrieben wird. Denn Bildung wird in diesem Zusammenhang nicht nur als eigenständiges Menschenrecht hervorgehoben, sondern im Weiteren auch als Schlüssel für den Zugang zu den anderen Menschenrechten bezeichnet. Ohne Bildung kann die Teilhabe an Gesellschaft, im politischen, wirtschaftlichen, sozialen oder kulturellen Sinne, erschwert oder eingeschränkt sein (Nindorf/ Reitz 2016: 8). Bildung wird damit zu einem ‚empowerment right‘, für eine „Befähigung von Menschen, sich für die eigenen Rechte einzusetzen und sich im solidarischen Einsatz für die Menschenrechte anderer zu engagieren.“ (Motakef 2006: 5) 1966 ist das Recht auf Bildung durch den Sozialpakt als verbindliches Völkerrecht verankert worden (Eberlei et al. 2018: 33).

Das Recht auf Bildung wird in den Übereinkommen (u.a. Sozialpakt, Kinderrechtskonvention und UN-Frauenrechtskonvention) der Vereinten Nationen nicht ausschließlich auf das frühe Kindesalter oder auf die Grundbildung bezogen, sondern z.B. auch auf Erwachsene, denen eine Möglichkeit der Nachholung der Grundbildung eröffnet werden soll. „Dieses Recht, so der Sozialpaktausschuss, kennt keine alters- oder geschlechtsbedingten Einschränkungen und ist damit ein Bestandteil von lebenslangem Lernen und Erwachsenenbildung.“ (Motakef 2006: 5)

Nach Lohrenscheit (2013: 1) ist vor allem der Kommentar des Sozialpaktausschusses der UN von 1999 für die Umsetzung des Rechts auf Bildung von Bedeutung, da hier durch vier Strukturelemente die rechtlichen Forderungen an die Einzelstaaten näher bestimmt werden. Die Strukturelemente beziehen sich zum einen auf die Verfügbarkeit, die festlegt, dass Schulen in ausreichendem Maß zur Verfügung stehen und funktionsfähig (auch durch ausgebildete Lehrkräfte und Unterrichtsmaterialien) sein müssen. Weiter wird die Zugänglichkeit von Bildung aufgenommen.

„Keinem Menschen darf der Zugang zu Bildung rechtlich und faktisch verwehrt werden. Insbesondere für die schwächsten Gruppen muss Bildung frei zugänglich sein (wirtschaftlich und physisch)“. (ebd.)

Auch die Angemessenheit in Form und Inhalt von Bildung wird in dem Kommentar angesprochen. Hier geht es um eine relevante, kulturell angemessene und hochwertige Bildung, die durch die methodische und didaktische Ausgestaltung, sowie durch den Einbezug der jeweiligen Lebenslagen, Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit unterstütze. Ein viertes Strukturelement bezieht sich auf die Adaptierbarkeit, sodass sich Bildung auf die Anforderungen von sich veränderten Gesellschaften anpassen muss (ebd.). Bei Betrachtung der geforderten Elemente wird deutlich, dass diese Form der Bildung heute keineswegs schon als Recht für alle umgesetzt ist.

„Dies gilt weltweit nicht nur für die armen Länder des Südens, sondern zunehmend auch für die reichen Industriestaaten des Nordens.“ (ebd.)<sup>14</sup>

#### 4.2 Kann Bildung Gesellschaft verändern?

„In der erziehungswissenschaftlichen Geschichte haben die Auseinandersetzung mit und der Zusammenhang zwischen einer Transformation des Individuums und einer Transformation der Welt eine lange Tradition.“ (Singer-Brodowski 2018: 28) Das sich der gesellschaftliche Rahmen auf Bildung auswirkt, und somit eine äußere Transformation der Gesellschaft Auswirkungen auf die innere Transformation des Menschen hat, scheint dabei eher unstrittig, unterliegt doch z.B. die Institution Schule, die als *die* Bildungsinstitution der Moderne bezeichnet werden kann, den jeweils politischen und gesellschaftlichen Begebenheiten der jeweiligen Zeit. Die Auswirkungen von Bildung auf die Gesellschaft, ist mit Blick auf wissenschaftliche Auseinandersetzungen weniger klar zu beantworten.

Alfred K. Treml ging 1982 in einem Aufsatz einer Frage nach, ob Erziehung die Gesellschaft verändern kann. Er resümiert unter Einbezug der pädagogischen Fachliteratur der vorangegangenen 200 bis 300 Jahre, dass diese Frage unterschiedlich beantwortet wurde: Ja, nein und jein (ebd.: 2).

„Wenn über Jahrhunderte hinweg, wie in unserem Falle, immer wieder eine wichtige Frage auf so unterschiedliche, ja widersprüchliche Weise beantwortet wird, sollten wir bei der Suche nach der richtigen Antwort innehalten und uns fragen, woran das wohl liegen mag.“ (ebd.: 3)

Die widersprüchlichen Aussagen führt Treml insbesondere zurück auf zwei Bedingungen, die Auswirkungen auf die Beantwortung der Fragen haben:

1. Zunächst braucht es eine reflexive Rückbesinnung auf die sprachlichen Bedingungen der Frage selbst: Ist die Frage mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden entscheidbar? Ist die Frage sinnvoll? Ist die Frage exakt genug gestellt, um sie beantworten zu können? (ebd.: 3f.)
2. Darüber hinaus muss der Handlungszusammenhang des Fragestellenden einbezogen werden: In welchen aktuellen politischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen wird die Frage gestellt? (ebd.: 5)

Für die Frage, ob Erziehung Gesellschaft verändern kann, lassen sich anhand dessen diverse Schwierigkeiten erkennen. Zum einen ist die Frage mit empirischen Methoden kaum beantwortbar. Dafür müssten zwei weitgehend identische Gesellschaften isoliert

---

<sup>14</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass das Konzept der Menschenrechte aus unterschiedlichen Traditionen heraus auch Kritik erfährt. Mayrhofer bezieht sich dazu z.B. auf ein, der AEMR zugrundeliegendes, festgelegtes Entwicklungsskript, das Ländern des Südens nur eine Entwicklungsperspektive als die richtige aufzeige, sowie auf eine darin verankerte eurozentristische Perspektive (Mayrhofer 2012: 230) (vgl. weitere kritische Auseinandersetzungen u.a. Bielefeldt 2008).



werden. Eine davon müsste erzieherisch beeinflusst, und die andere erziehungsfrei belassen werden. Unabhängig von dieser Schwierigkeit werden die Begriffe ‚Erziehung‘, ‚Gesellschaft‘ und ‚verändern‘ im wissenschaftlichen alltagssprachlichen Gebrauch nicht einheitlich verwendet sodass ohne exakte Definitionen der Begrifflichkeiten keine eindeutige Antwort erwartet werden kann. Auch die politischen und gesellschaftlichen Umstände, in denen die Frage bisher aufgeworfen wurde, sind verschieden (ebd.: 4f.). Was Trembl für die Auseinandersetzung mit Erziehung resümiert, lässt sich in ähnlicher Weise auf die Frage „Kann Bildung Gesellschaft verändern?“ beziehen. Hier gilt gleichermaßen, dass eine Beantwortung der Frage von der Bestimmung ihrer Begriffe und Kontexte abhängt.

Im Folgenden wird angrenzend an diese Überlegungen davon ausgegangen, dass je nach Bildungs-, Gesellschafts-, und Transformationsverständnis Bildung sowohl affirmativ als auch emanzipativ wirken kann und „stets prinzipiell zugleich Anpassung an vorgefundene gesellschaftliche Verhältnisse und Widerstand gegen solche Verhältnisse zum Ziel, wie tatsächlich zur Folge [haben kann]“ (Kramp 1973: 121).

#### **4.3 Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education – Konzeptklärungen**

Unterschiedliche Bildungsansätze versuchen, den globalgesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit etwas entgegen zu setzen. Ihnen gemein ist die Grundannahme, dass die tiefgreifenden Veränderungen, die in den letzten Jahren deutlicher hervortreten und die langsam im allgemeinen Bewusstsein angekommen sind, nur im Zusammenhang einer globalen Vernetzung und der wechselseitigen Abhängigkeit begreifbar sind. Gleichzeitig bleibt es schwierig, deren „zugrundeliegende Antriebskräfte, Interessen und Strukturen zu erkennen“ (Grobbaauer 2018: 20), die Ursachen und Wirkungen, die durch Vernetzung und Abhängigkeiten hervorgerufen werden, zu erfassen.

Das Globale Lernen, BNE und Global Citizenship Education liefern als Bildungskonzepte politisch und erziehungswissenschaftlich breit diskutierte, und in der Bildungspraxis genutzte Ansätze, mit diesen Herausforderungen umzugehen und zu einer gesellschaftlichen Transformation beizutragen. Trotz ähnlicher Zielsetzungen entwickelten sich diese Konzepte aus unterschiedlichen historischen Kontexten und unterscheiden sich damit in ihren Schwerpunkten (ebd.). Aufgrund ihrer Relevanz in den aktuellen Diskursen werden sie im Folgenden im Sinne eines Überblicks dargestellt.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Die nachfolgenden dargestellten Perspektiven stellen nur einen Vorschlag dar, die Unterschiede und Verbindungen zwischen den Bildungskonzepten zu konkretisieren. Einen Konsens darüber, wie sich die unterschiedlichen Ansätze zueinander verhalten, scheint es weder in bildungspraktischen noch in bildungstheoretischen Auseinandersetzungen zu geben.

## Globales Lernen

Der Begriff ‚Globales Lernen‘ wird im deutschsprachigen Raum seit den 1990er Jahren verwendet (Grobbaauer 2018: 20). Das Bildungskonzept geht einerseits auf Bemühungen um eine internationale Verständigung und Frieden zurück, die seit Ende des Zweiten Weltkrieges auf internationaler Ebene intensiviert wurden. Weiterer Bezugspunkt ist die entwicklungspolitische Bildung, die sich im Laufe der Jahrzehnte immer weiter weg bewegt hat von reiner Information über Probleme der ‚dritten Welt‘<sup>16</sup>, hin zu der Thematisierung gegenseitiger Abhängigkeit in Globalisierungsprozessen und daraus resultierenden globalen Herausforderungen (ebd.). Die Entstehungsgeschichte des Globalen Lernens führt zu einem breit aufgestellten Forschungs- und Praxisfeld, dass Bezugspunkte zur Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung, Fachdidaktiken sowie Entwicklungspolitik und Bildungspolitik herstellt. Gleichzeitig knüpft es an die Schnittmenge von Pädagogik, Engagement, sozialer Bewegung und politischer Lobbyarbeit an, was auch auf die Entwicklung und Begleitung des Konzeptes Globales Lernen durch Nichtregierungsorganisationen zurückzuführen ist (ebd.: 22).

Nach Forghani-Arani (2005: 5) ist Globales Lernen kein feststehendes pädagogisches Programm, sondern kann vielmehr bezeichnet werden als ein Sammelbegriff für pädagogische Ansätze, die den Prozess der Globalisierung zum Hauptbestandteil ihrer Bildungseinheiten machen. Ausgangspunkt dieses Konzeptes ist die Erkenntnis der Notwendigkeit der Entwicklung globalverträglicher und globalverantwortlicher Denkstrukturen, Wertvorstellungen und Lernformen, die dem Leitbild einer ethischen Verantwortung zur sozialen Gerechtigkeit und Zukunftsfähigkeit folgen.

„Der Begriff des Globalen ist einerseits an eine Form kritischer Selbstreflexion gebunden, an die Auseinandersetzung mit eigenen Sichtweisen, der eigenen kulturellen Gebundenheit und mit eigenen Interessen. Andererseits berücksichtigt er, die anderen wahrzunehmen, ihre Sichtweisen, Interessen und kulturelle Gebundenheit.“ (Grobbaauer 2018: 21)

Diese Erkenntnis hat zur Folge, dass wir in einer Zeit, in der weltgesellschaftliche Veränderungen, die Globalisierung und der Klimawandel zum Bestandteil unseres alltäglichen Lebens geworden sind, zum weitergehenden Lernen gezwungen sind, um diesen Veränderungen standzuhalten und uns die Möglichkeit zu bewahren, aktiv die Welt und deren Prozesse mitzugestalten (Krämer 2007: 8). „Globales Lernen hat den Anspruch, Lernende auf das Leben in der Weltgesellschaft vorzubereiten.“ (Grobbaauer 2018: 21) Mit dieser Begründung dockt das Konzept an den Kompetenzdiskurs an, der sich im deutschsprachigen Raum im ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung‘ niederschlägt. Herausgegeben von der Kultusministerkonferenz der Länder

---

<sup>16</sup> siehe Fußnote 9

ist dieser Orientierungsrahmen so in aktuelle pädagogische und bildungspolitische Entwicklungen eingebunden (ebd.).

#### Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE):

Ab Anfang der 1970er Jahre hat die Umweltthematik zunehmend politische Diskurse geprägt und im Anschluss daran auch den Eingang in die Pädagogik gefunden. Zugehörige pädagogischen Ansätze wurden zunächst unter den Begriffen der Umwelterziehung und Umweltbildung zusammengefasst (Rieß 2006: 9). Der Bericht ‚Die Grenzen des Wachstums‘ des Club of Rome gab 1972 einen wesentlichen Anstoß dazu, die Brundtland-Kommission legte 1987 einen weiteren Bericht vor, in dem das Leitbild nachhaltiger Entwicklung herausgearbeitet wurde (Grobbaauer 2018: 23).

„Bereits damals wurde der Ansatz formuliert, dass es einerseits darum ginge, die Armut in den sogenannten Entwicklungsländern zu bekämpfen und deren Entwicklungschancen zu steigern, und andererseits darum, die Weltwirtschaft und Wohlstandsmodelle im Einklang mit den ökologischen Grenzen zu gestalten.“ (ebd.)

Die Idee der nachhaltigen Entwicklung folgt der Notwendigkeit, ökonomische, ökologische und soziale Entwicklungen und Ziele zu vereinen und dabei die intra- und intergenerative Gerechtigkeit in den Vordergrund zu stellen. Die UN-Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung, die 1992 in Rio de Janeiro stattfand, stärkte diesen Ansatz (ebd.). In dem zentralen Papier der Rio-Konferenz, der Agenda 21, wird die Bedeutung von Bildung und Erziehung für eine nachhaltige Entwicklung direkt benannt und damit klargestellt, dass die Orientierung an der Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung auch pädagogische Bemühungen nach sich zieht. „Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen.“ (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992: 329) So entwickelte sich aus der Umweltbildung die Bildung für nachhaltige Entwicklung. Neben dem Einbezug der Umweltbildung, versucht das Konzept auch eine Verbindung zu den Zielen des Globalen Lernens herzustellen und beiden Richtungen ein gemeinsames Dach zu bieten (Rieß 2006: 10).

#### Global Citizenship Education (GCED):

Die Global Citizenship Education entstand vor allem im angelsächsischen Raum und hat sich in den letzten Jahren zu einem international anerkannten pädagogischen Forschungs- und Praxisfeld entwickelt. So hat beispielsweise die UNESCO die Global Citizenship Education 2013 zu einer ihrer pädagogischen Leitlinien erhoben, sodass dem Konzept mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum eine höhere Aufmerksamkeit

zukommt (Grobbaauer 2019: 107).

GCED vereint unter ihrem Dach verschiedene politische Bildungsansätze. So finden sich Ideen der Friedens- und Menschenrechtspädagogik, der interkulturellen Bildung, des Globalen Lernens und der BNE in dem Konzept wieder. Neu ist dabei die Vorstellung einer ‚Global Citizenship‘, mit den folgenden drei Facetten:

„den rechtlichen Status als (Staats-)Bürger\_in, das damit verbundene Recht zu politischer Partizipation, das erst durch die Praxis der politischen und gesellschaftliche Teilhabe wichtig wird, und das Gefühl von Zugehörigkeit, das mit den sozialen Beziehungen in der Gesellschaft wächst.“ (ebd. 2018: 24)

Aufgrund von Globalisierungs- und globalen Migrationsprozessen steht das Konzept ‚Citizenship‘ vor neuen Herausforderungen, die einen transnationalen Rahmen notwendig machen. Dafür bedarf es eine Veränderung bestehender Sichtweisen und neue politische Konzepte (z.B. die Idee einer Weltinnenpolitik nach Ulrich Beck; Global Governance Ansätze zur globalen Steuerung) (ebd.). Die weiter fortschreitende Globalisierung erhöht die Notwendigkeit, sich (als Individuum) als Teil einer Gemeinschaft, „die über die Grenzen des eigenen Staates hinausreicht“ (ebd.), wahrzunehmen. Gleichzeitig schafft die große Anzahl an Menschen, die durch Migrationsbewegungen nicht unbedingt die Staatsbürgerschaft des Wohnortes besitzen, durch Ausschluss von politischer Teilhabe ein demokratisches Problem (ebd.).

Die pädagogische Konzeption der GCED beinhaltet unterschiedliche Ansätze. Entweder kann die Entwicklung einer kosmopolitischen, verantwortlichen Haltung von Individuen als Weltbürger\*innen im Vordergrund stehen. Weiter bietet es die Möglichkeit, politische Strukturen zu thematisieren und damit Ungleichheits- und Machtverhältnisse im Kontext globaler Gerechtigkeit zu benennen, was als Grundlage zur Entwicklung eines Weltbürgertums zu verstehen ist. Kritische Citizenship Ansätze versuchen, eine Anwaltschaft für untergeordnete Perspektiven einzunehmen. Die unterschiedlichen Möglichkeiten sollten dabei nicht als Gegensätze verstanden werden, sondern können sich untereinander ergänzen (ebd.). Im wissenschaftlichen Diskurs liefern u.a. Vanessa Andreotti und Mario de Souza wichtige Beiträge zur GCED, die im Rahmen postkolonialer Perspektiven dominierende Bildungsansätze in Frage stellen (ebd.).

## **5 Transformatives Lernen**

Die unter 4.3 dargestellten Ansätze erfahren innerhalb nationaler und internationaler Diskussionen wachsende Bedeutung. Insbesondere BNE findet sich in zahlreichen Maßnahmen wieder und Bemühungen um eine strukturelle Verankerung im Bildungs-

system wurden intensiviert<sup>17</sup>. Gleichzeitig wurden in den letzten Jahren kritische Stimmen lauter, die das Veränderungspotenzial der bestehenden Ansätze in Frage stellen.

„Nie zuvor haben Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mehr Lebenszeit in Bildungsinstitutionen verbracht als heute – und gleichwohl muss man konstatieren, dass die gesellschaftlichen Lernprozesse dem Innovationsbedarf unserer Gesellschaft im Angesicht der globalen Herausforderungen weit hinterherhinken. Die rein quantitative Vermehrung von Bildung ist zunächst noch kein Garant für den konstruktiven Umgang mit den Erfordernissen einer nachhaltigen und solidarischen Entwicklung in einer globalisierten Welt. Vor allen nicht dann, wenn man befürchten muss, dass traditionelle Bildung zu einem guten Teil für die Reproduktion jener mentalen Infrastrukturen mitverantwortlich ist, die den Aufbruch in eine zukunftsfähige Welt behindern.“ (Seitz 2017: 7)

Bildung ist also nicht immer als transformativer Hebelpunkt im Sinne der von Meadows entwickelten Leverage Points zu verstehen, sondern kann ggf. sogar bestehende Strukturen verfestigen. Damit Bildung als Hebelpunkt zur Veränderung bestehender gesellschaftlicher Bedingungen beitragen kann, müssen entsprechend qualitative Aspekte von Bildung in den Vordergrund gestellt werden. Vor allem aus den zuvor dargestellten pädagogischen Arbeitsfeldern des Globalen Lernens, der BNE und der GCED speisen sich angelehnt an diese Kritik Überlegungen zum Transformativen Lernen (Seitz 2018: 10).

In der Bildungspraxis ist das Schlagwort ‚Transformatives Lernen‘ gekennzeichnet durch die Suche nach einer kritisch-emanzipatorischen, politischen Bildung, die eine sozial-ökologische Transformation unterstützt. Darüber hinaus ist es im Feld der Erwachsenenbildung und in bildungstheoretischen Zusammenhängen zu finden, sodass der Begriff unscharf verwendet wird. Mandy Singer-Brodowski (2016) bündelt die unterschiedlichen Ansätze für den deutschsprachigen Raum und versucht sie unter Rückgriff auf die angelsächsischen Theoriediskurse erziehungswissenschaftlich zu unterfüttern (Lingenfelder 2020: 65).

Was sich hinter Transformativem Lernen verbirgt und welche konzeptionellen Grundlagen ihm zugrunde liegen, wird im Folgenden dargestellt. Dazu wird zunächst ein kurzer Blick auf das WBGU-Gutachten geworfen, durch das die Ideen einer Transformativen Bildung im deutschsprachigen, politischen Raum an Bedeutung gewonnen haben. Anschließend wird mit Sterling die grundlegende Kritik an einigen Ansätzen der BNE beschrieben und ein Brückenschlag zum Transformativen Lernen vorgenommen. Daran anknüpfend folgt, den Überlegungen von Singer-Brodowski folgend, eine ausführliche

---

<sup>17</sup> Dabei werden mit Bildung für nachhaltige Entwicklung oft alle bildungsbezogenen Bemühungen bezeichnet, die im Einklang mit den Ideen einer sozial-ökologischen Gestaltung der Gesellschaft stehen, unabhängig davon, ob sie selbst den Begriff BNE verwenden oder - je nach Geschichte, kulturellem Kontext oder spezifischen Schwerpunktbereichen, z.B. Umweltbildung, Nachhaltigkeitsbildung oder Globales Lernen (Deutsche UNESCO-Kommission 2014: 30).

Auseinandersetzung mit der Idee von Lernen als ‚Wandel grundlegender Bedeutungsperspektiven‘.

### **5.1 Transformative Bildung und Transformationsbildung im Gutachten ‚Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation‘**

In der im WBGU-Gutachten (siehe Kap. 2) beworbenen Notwendigkeit einer Dekarbonisierung der Wirtschaft und der damit einhergehenden Transformation zur klimaverträglichen Gesellschaft, kommt Bildung eine wichtige Rolle zu.

Im Gutachten werden vier Reflexions- und Handlungsbereiche als ‚Transformationsquartett‘ beschrieben: Transformationsforschung, Transformative Forschung, Transformative Bildung und Transformationsbildung (Lang-Wojtasik 2019: 11). Transformationsforschung stellt die Frage danach, in welcher Welt wir leben in den Mittelpunkt, während Transformative Forschung den Blick darauf richtet, in welcher Welt wir leben wollen (ebd.: 11f.). Transformative Bildung bedeutet, „ein Verständnis für Handlungsoptionen“ (WBGU 2011: 374) zu ermöglichen, z.B. über Wissen zu klimaverträglichem Mobilitätsverhalten, zum Bereich nachhaltige Ernährung oder zu generationsübergreifender Verantwortung. Der Fokus von Transformationsbildung liegt auf der Schaffung einer Bildung zur Teilhabe durch Erkenntnisse aus der Transformationsforschung. Auf der einen Seite geht es dabei um die kritische Bewertung von Grundlagen, zum Beispiel im Rahmen globalen Verantwortungsbewusstseins. Auf der anderen Seite sollen „Ziele, Werte und Visionen, um dem Handeln Einzelner die notwendige Richtung zu geben“ (ebd.), ermittelt werden. Besonders der Fokus darauf, Handelnden die eine, ‚richtige‘ Perspektive aufzuzeigen, wird im Zusammenhang mit hegemonialen Wissensstrukturen und bildungstheoretischen Überlegungen problematisiert, da dies als eine Instrumentalisierung der Lernenden im Dienst einer gesellschaftlichen Transformation verstanden werden kann.

„Eine transformative Bildung als Begründung und Zielbestimmung von Lernangeboten im Kontext Nachhaltigkeit läuft (...) – auch wenn vom WBGU sicherlich nicht so angedacht – Gefahr, die Lernenden zu überwältigen und verschenkt ihr Potenzial, Lernende in der Entwicklung eines kritischen Denkens zu unterstützen. Nicht zuletzt bleibt im WBGU Gutachten offen, wie eine transformative Bildung stattfindet und wie sie didaktisch gefördert werden kann.“ (Singer-Brodowski 2016a: 14)

### **5.2 Sustainable education paradigm – Der Brückenschlag zwischen BNE und Transformativem Lernen**

Bereits deutlich vor dem Erscheinen des WBGU Gutachtens wurden Bildung und Lernen als Beitrag für Transformationsprozesse in bildungstheoretischen Diskursen und in der Bildungspraxis diskutiert. Sterlings Ansatz des sustainable education paradigm

ergibt sich aus bestehenden Kritiklinien an der BNE, die, wie beschrieben, eine zentrale Rolle im Rahmen der Fragestellung spielt, wie Bildung die gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit vermittelt und damit zu einem tiefgreifenden Gesellschaftswandel beitragen kann.

Gleichzeitig wird in den letzten 20 Jahren eine intensive Debatte darüber geführt, was unter einer „richtigen Nachhaltigkeitsbildung“ (Singer-Brodowski 2016: 43) zu verstehen ist. Es lassen sich zwei Stränge unterscheiden, die Auswirkungen auf die Blickrichtung und damit auf Lernkonzepte haben. Dabei geht es um die Frage, ob Bildung *für* nachhaltige Entwicklung (Education for sustainable development 1, ESD 1), oder Bildung *als* nachhaltige Entwicklung (Education for sustainable development 2, ESD 2), konzeptioniert wird (ebd.).

Die Bildung *für* nachhaltige Entwicklung ist durch die klassische Umweltbildung geprägt und stellt nachhaltiges Handeln als Bildungsziel in den Fokus. Zielorientiert bezweckt sie „die Veränderung des Verhaltens von VerbraucherInnen und NutzerInnen“ (ebd.) und bewertet diese Veränderung im Kontext der globalen Probleme. Als instrumentelle Bildung werden damit Verhaltensänderungen gestärkt, die ein informiertes, an Nachhaltigkeitsprinzipien orientiertes Verhalten fokussieren. ESD 1 orientiert sich an der Vorstellung, dass nachhaltige Entwicklung durch Expert\*innenwissen gesteuert werden sollte, welches die Nicht-Expert\*innen anleitet – „instrumental educations see sustainability as an identifiable state which can be educated for“ (Sterling 2010: 514). Viele Regierungen und Nichtsregierungsorganisationen (NRO) unterstützen mit Lehrplänen und Bildungsmaterialien dieses Verständnis (Vare/ Scott 2007: 193).

Zugleich wird Kritik an dieser Vorstellung lauter, die sich auf das Problem der Trennung von Subjekt und Umwelt, auf die Verharmlosung der Verantwortlichkeit des Menschen für die vorherrschenden globalen Herausforderungen und auf die Gefahr der Herausbildung einer kulturellen Hegemonie über das richtige Handeln bezieht (Singer-Brodowski 2016: 43). Vare and Scott fassen diese Problematik wie folgt zusammen: „learners, broadly speaking, learn to value what others tell them is important“ (Vare/ Scott 2017: 192) Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs berührt dieser Aspekt die Grenze des ‚Überwältigungsverbots‘ des Beutelsbacher Konsens:

„Es ist nicht erlaubt, den Schüler - mit welchen Mitteln auch immer - im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination.“ (Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) 2011, o.S.)

Darüber hinaus besteht die Frage, wer für die Herkunft und Bestimmung des notwendigen Wissens verantwortlich ist. „Wer definiert die relevanten Themen und Wissens-

gebiete? Wie werden Sie messbar gemacht? Welche Implikationen hat diese Bewertung?“ (Singer-Brodowski 2016: 45)

„Die Konstruktion von Wissen ist verbunden mit Einfluss, Interessen, Macht-konstellationen, die sich einweben in sozialen Praktiken und so wiederum die Bedingungen mitbestimmen, unter denen Wissen generiert wird.“ (Bormann 2011: 10)

Aus diesen Kritikpunkten<sup>18</sup> heraus entwickelten Vare und Scott (2007: 194ff.) das Konzept der ESD 2. Der Ansatz stellt kritisches Denken und die Auseinandersetzung mit Werten, nicht Inhalten, als Ziele einer BNE in den Vordergrund. Die Widersprüche eines nachhaltigen Lebens sollten entdeckt und die Fähigkeit erlernt werden, Expert\*innenwissen kritisch zu hinterfragen bzw. weiterzudenken und eigene Ideen einer nachhaltigen Entwicklung auszuprobieren. Die Diskussion von Leitbildern, Normen und Werten, grundsätzliche Fragen über das Ziel und den Sinn von Bildung und die Qualität von Lernerfahrungen beschreibt Sterling als *intrinsic view of education for sustainability*– „intrinsic educators (...) see the learning process as an intrinsic and vital part of sustainable development which cannot be known in advance or predetermined.“ (Sterling 2010: 514) Nachhaltige Entwicklung bleibt in diesem Verständnis ein Prozess mit offenem Ende, dessen Ergebnisse abhängig sind von Entscheidungen in der Zukunft und unvorhergesehen zukünftigen Umständen (Vare/ Scott 2007: 194). Einfache, schnell erlernbare Lösungen werden in diesem Ansatz unwahrscheinlich, vielmehr wird Nachhaltigkeit als kollektiver Prozess einer lernenden Gesellschaft verstanden (Singer-Brodowski 2016: 46f.). „But we can research the extent to which people have been informed and motivated and been enabled to think critically and feel empowered to take responsibility.“ (Vare/ Scott 2007: 194)

Sterling verdeutlicht, dass es bei diesen Entwicklungen nicht um einen Gegensatz zu BNE (Globalem Lernen und der GCED) geht, sondern dass auf Transformation abzielende Prozesse innerhalb dieser Konzepte angelegt sein können. Die hier beschriebenen Pole sollten nicht als zwei voneinander abgegrenzte Seiten verstanden werden –

„there is a spectrum of possible positions and practices across these platforms, and certainly examples of where the two positions are integrated, but I [Sterling, Anmerkung der Autorin] would maintain that the model helps clarify an underlying (and at times unspoken) tension between behaviorist and constructivist tensions“ (Sterling 2010: 515)

---

<sup>18</sup> Im deutschsprachigen Raum liefert Hamborg (2017: 16ff.) eine detaillierte und kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept BNE. Kritikpunkte beziehen sich dabei auf ein aus postkolonialen Perspektiven identifiziertes „Überlegenheitsdenken gegenüber Ländern des globalen Südens im europäischen und nord-amerikanischen Kontext“ (ebd.: 16), auf die Instrumentalisierung bzw. Funktionalisierung von BNE im Sinne der ESD 1, der Fokussierung auf die Kompetenzentwicklung von Individuen sowie die Relationierung von BNE zur Aktualisierung neoliberaler Diskurse.



In der Diskussion um die Bedeutung von Bildung für gesellschaftlichen Wandel im Sinne einer sozial-ökologischen Transformation bieten beide Pole einen jeweils eigenen Wert – sodass nach Sterling beide Ansätze als komplementär und voneinander abhängig genutzt werden sollten.

„Wie kann ein grundlegender Wandel der Selbstkonzepte und Begründungsmuster von Lernenden stattfinden, der die Beachtung des normativen Leitbilds Nachhaltigkeit zum Orientierungspunkt des individuellen Handelns macht? Wie kann dieses Lernen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Werten beitragen (ESD 2), ohne dass Lehrende „richtige Handlungsmuster (ESD 1) vorschreiben?“ (Singer-Brodowski 2016: 87 f.)

Die Auflösung und Integration beider Pole bezeichnet Sterling als ‚sustainable education paradigm‘ (Sterling 2010: 522).

Ausgangspunkt dafür ist die Grundannahme, dass unerwartet tiefe Veränderungen unsere Welt auch in Zukunft immer mehr prägen werden und damit zusammenhängend die Fragen, welche Arten von Bildung und Lernerfahrungen am besten zu diesem Phänomen passen. Sterling (2010: 521) spricht in diesem Kontext von einem ‚prospective mind‘. Diese Form vorausschauenden Denkens kann nur entwickelt werden, wenn verinnerlicht wurde, dass konstanter Wandel unausweichlich ist. Wenn dies viele Menschen verinnerlichen (collectiv mind) werden die Gesellschaften und jeder einzelne mehr Resilienz gegen externe Schocks entwickeln und sicherer darin werden, Veränderungen zu beantworten und zu bearbeiten. Die Annahme dieses Weltbildes wird voraussichtlich nicht ohne Unterstützung möglich sein, nicht zuletzt auch aufgrund der dominanten Weltbilder, die bestehen. Um ein Mindset im Sinne des ‚prospective mind‘ zu entwickeln und zu etablieren, braucht es neu belebte Formen einer Nachhaltigkeitsbildung. Diese Formen müssen das Beste aus den Ansätzen der ESD 1, der ESD 2, Lern- und Entwicklungstheorien sowie des Sozialen Lernens in Verbindung mit Resilienztheorien vereinen. Gleichzeitig müssen auch die Schwächen dieser Ansätze adressiert werden (ebd.: 521f.).

Durch ESD 1 wird die Dringlichkeit der Notwendigkeit von Verhaltensänderungen und die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Inhalten deutlich, die durch das System geprägt sind. Aus dem ESD 2 geht hervor, wie bedeutsam eine innere Veränderung von Perspektiven ist und die Notwendigkeit kritischer Aufmerksamkeit, Reflexion und autonomen Lernens. Die Lern- und Entwicklungstheorie beschreibt, dass es individuelle Resilienzen und Anpassungsfähigkeiten gibt und verdeutlicht, dass diese als wünschenswerte Qualitäten sowohl im Rahmen persönlicher Entwicklung als auch gesellschaftlich wahrgenommen werden sollten. Aus dem Sozialen Lernen sollten die Schlüsselideen des partizipativen und kontextualisierten Lernens, über sozioökonomische

Systeme und deren Wohlergehen, über Konzepte dynamischer Systeme die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels im Bereich von ganzheitlichen und integrativen Denken übernommen und akzeptiert werden (ebd.: 522).

Singer-Brodowski führt daran anschließend in das Transformative Lernen im Sinne einer Veränderung von Bedeutungsperspektiven ein (Singer-Brodowski 2016:49).

### **5.3 Lernen als Transformation grundlegender Bedeutungsperspektiven**

Mit Blick auf unterschiedliche lerntheoretische Diskussionen hat Singer-Brodowski (2016: 87) festgestellt:

„Menschliches Lernen ist nicht nur durch kognitive Dispositionen gekennzeichnet, sondern durch eine multidimensionale Verschränkung kognitiver, motivationaler, volitionaler und emotionaler Aspekte. Durch die Verbindung dieser Aspekte werden die subjektiven Begründungs- und Bedeutungsmuster von Lernenden wichtig, da sie deren Lernprozess maßgeblich prägen. Diese Muster sind das Ergebnis der bisherigen Internalisierung kultureller Werte im Prozess der Sozialisation und der kontinuierlichen Partizipation in Communities of Practice. Darüber hinaus prägen sie die Rollen- und Selbstbilder sowie die Identitäten der Lernenden. Tendenziell erschweren sie alle Lernprozesse, die diese Identität in Frage stellen.“

In bildungstheoretischen Zusammenhängen haben sich in den letzten Jahrzehnten einige Perspektiven entwickelt, die eine Grundlage für ein „Lernen im Zeichen der großen Transformation“ (ebd. 2016a: 14) bilden können. Die unterschiedlichen Ansätze nähern sich einer Veränderung vorhandener Bedeutungs- und Handlungsmuster aus verschiedenen Blickrichtungen. Bei allen steht eine Verbindung der Elemente Kognition, Motivation, Volition und Emotion in der Beschreibung von Lernen im Mittelpunkt. Die Veränderung individueller Wahrnehmungsmuster sind in den Ansätzen zentraler Ausgangspunkt, damit Bildung zur Reflektion und Transformation von Wirklichkeitskonstruktionen beiträgt. In Abgrenzung zu Lerntheorien, die sich eher darauf konzentrieren, Lernen als einen Zuwachs und der Integration des neuen Wissens zu begreifen, sind die Grundlagen transformativer Lerntheorien die dem menschlichen Wahrnehmen und Interpretieren zugrundeliegenden Muster (ebd. 2016: 88).

Singer-Brodowski identifiziert zwei grobe Richtungen, die für die Diskussion der Rolle von Lernen für eine sozial-ökologische Transformation relevant sind: Transformatives Lernen als Wandel individueller Bedeutungsperspektiven und Transformatives Lernen als kollektiver Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess.

#### **5.3.1 Transformatives Lernen als Wandel individueller Bedeutungsperspektiven**

Jack Mezirow kann als einer der bekanntesten Theoretiker beschrieben werden, der

sich Ende der 1990er Jahre im Rahmen von Erwachsenenbildung mit Transformativem Lernen beschäftigt hat. In der entwicklungspsychologisch verankerten Theorie Mezirows wird Reflexion zum Ausgangspunkt der theoretischen Überlegungen, denn „Reflexion ist eine zentrale Kraft beim intentionalen Lernen, Problemlösen und der Validitätsprüfung durch rationalen Diskurs“ (Mezirow 1997: 82). Reflexion ist die Voraussetzung für „überlegtes Handeln und Neuinterpretation“ (ebd.) und nimmt eine entscheidende Rolle bei der Validierung des Gelernten ein (ebd.).

Bereits vorhandene, durch vorherige Lernprozesse verinnerlichte Orientierungshilfen und Schablonen, die im Alltag ein hohes Maß an Sicherheit bieten, bezeichnet Mezirow als „Bedeutungsperspektiven“ (ebd.: 34f.) Dabei definiert er den Begriff wie folgt:

„Eine Bedeutungsperspektive ist ein Bündel gewohnheitsmäßiger Erwartungen, das einen zur Orientierung dienenden Bezugsrahmen darstellt, den wir zur Projektion unserer Symbolmodelle verwenden und der als (gewöhnlich stillschweigendes) System von Überzeugungen zur Interpretation und Bewertung der Bedeutung von Erfahrung dient.“ (ebd.: 34)

Darüber hinaus beinhaltet jede Bedeutungsperspektive verschiedene Bedeutungsschemata. Diese stellen bestimmtes Wissen, Überzeugungen und Werturteile dar.

Transformatives Lernen setzt an den Bedeutungsperspektiven an und regt eine Veränderung tiefliegender Strukturen und Ansichten, sowie eine Stärkung der Reflexivität an. Durch den Fokus auf Reflexionsleistungen werden so die Wahrnehmung eigener, aber auch fremder Einstellungen und die damit verbundenen Vorannahmen gefördert und die Entdeckung und das Ausprobieren neuer Perspektiven angeregt. So werden neue Bedeutungsperspektiven entwickelt, in Wahrnehmungs- und Beurteilungsprozesse integriert und daraus entstehendes Handeln verändert. Die verbesserte Reflexivität mündet im besten Fall in einer Erweiterung von Handlungsspielräumen, die sich dann in Handlungen niederschlagen (Singer-Brodowski 2016: 90f.). Grundlage für einen Lernprozess dieser Art sind neue Erfahrungen, die mit unseren, durch die bestehenden Bedeutungsperspektiven bestimmten, Erwartungshaltungen unvereinbar sind (Mezirow 1997: 52).

Mezirows Überlegungen wurden durch Brookfield (2000: 130ff.) erweitert, insbesondere mit Blick auf den Reflexionsbegriff, der eine gesellschafts- und ideologiekritische Einbettung erfuh. Der Ausgangspunkt von Mezirows Verständnis individueller Bedeutungsperspektiven ist das jeweilige subjektive Erleben. Brookfield kritisiert, dass damit die kulturellen Bedingungen weitestgehend ausgeblendet werden, „unter denen Wissen entsteht und unter denen Aushandlungsprozesse in gesellschaftlichen Umwelten stattfinden.“ (Singer-Brodowski 2016: 94) Zwar betrachte Mezirow übergeordnete politische Systeme (z.B. Kommunismus, Kapitalismus, Faschismus) vernachlässige aber

in demokratischen Umwelten viel subtiler ideologisch geprägte individuelle Wahrnehmungen und kollektive Aushandlungsprozesse. Da diese Form der Ideologie die Wissensbasis in Gruppen und Gesellschaften bildet und besonders stabil ist, ist sie nach Brookfield umfassender als politische Systeme. Deswegen benötige Transformatives Lernen neben dem Blick auf individuelle Bedeutungsperspektiven auch eine Analyse hegemonialer gesellschaftlicher Machtstrukturen, und institutionalisierter Lernsettings, in denen die Sozialisation der Lernenden und die Lernprozesse stattfinden. „Ziel eines transformativen Lernens, verstanden als Ideologiekritik, ist, sich von diesen dominanten Bedeutungsperspektiven zu emanzipieren und über politische Handlungen zu einer gerechteren und demokratischeren Gesellschaft beizutragen.“ (ebd.: 95) Singer-Brodowski fasst diese Überlegungen als ‚Transformatives Lernen als Ideologiekritik‘ zusammen.

Während Brookfield annimmt, dass aus einer bewusst vollzogenen Kritik automatisch Handlungen resultieren, versucht Koller (2012) diese Überlegungen zu ergänzen. Er begreift Lernen als Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverständnisses, in der Sprache als kommunikativer Widerstand eine besondere Rolle spielt. Transformation entsteht nach Koller dann, wenn Menschen mit Problemen konfrontiert werden, „für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverständnisses nicht mehr ausreichen“ (Koller 2012: 16) Damit rücken Krisenerfahrungen in den Fokus, die die bisher vorhandenen Handlungsmöglichkeiten überfordern, mit denen die bestehenden Herausforderungen nicht mehr bewältigt werden können. Krisen sind in diesem Fall allerdings nicht gleichzusetzen mit dramatischen Lebensereignissen oder -phasen. Vielmehr kommt es zu einer Destabilisierung von Vorstellungen, durch die bisher verfolgte Figuren und Muster „aus dem Gleichgewicht geraten“ (Singer-Brodowski 2016: 96).

Die Entstehung von neuem Wissen geht nach Koller auf einen umfassenden Wechsel bestehender Vorannahmen und Paradigmen und einer ‚wissenschaftlichen Revolution‘ zurück. Dabei werden nicht einzelne Erkenntnisse hinterfragt, sondern die „den Annahmen zugrundeliegenden Gesetzmäßigkeiten“ (ebd.: 97). Bestehende untereinander verbundene Gesetzmäßigkeiten bilden den Rahmen für die Interpretation von Einzelerkenntnissen. Dieser Rahmen muss aufbrechen, um zu einer Veränderung des gesamten Paradigmas zu führen (ebd.: 97). Transformatorische Bildungsprozesse können somit nicht einzelne Teile des Welt- und Selbstverständnisses betreffen, sondern müssen die Gesamtheit von Strukturen, die Veränderungen der Bezugnahme eines Individuums auf die Welt und die Veränderung von Sprache einschließen.

Die Bedeutung von Sprache hebt Koller mit Rückbezug auf Butler hervor. In Butlers

Theorie der Subjektivation, in der die menschliche Subjektwerdung innerhalb gesellschaftlicher Rahmenbedingungen beschrieben wird, wird die Nutzung von veränderter Sprache als möglicher emanzipatorischer Moment aufgefasst. Damit beinhaltet Sprache

„also einen potenziell veränderungstiftenden Resistenz- und Widerstandsmoment, der von bisherigen beschränkten Handlungsbarrieren befreien kann. Die Handlungsfähigkeit, die sich als potenzieller Widerstand gegen die Macht manifestiert, wird durch Sprache ausgedrückt.“ (Koller 2012, zitiert nach Singer-Brodowski 2016: 97)

So werden sprachliche bzw. anders geartete zeichenförmige Praktiken wichtige Bezugspunkte einer Veränderung der Figuren von Selbst- und Weltverhältnissen. Ein Sprechakt wird, als Weiterführung von Brookfields Überlegungen, als Möglichkeit der Befreiung aus hegemonialen Strukturen verstanden. Dieser kann, durch die Abweichung von vorherrschenden Konventionen „eine Befreiung des Individuums von den vorherrschenden Machtverhältnissen und damit letztendlich eine Transformation dieser Machtverhältnisse“ (ebd.: 98) ermöglichen.

### **5.3.2 Transformatives Lernen als kollektiver Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess**

Die von Brookfield beschriebene Vorstellung, das Transformative Lernen als Ideologiekritik zu entwickeln, findet sich auch in südamerikanischen und kanadischen Ansätzen wieder. Transformatives Lernen zielt hier auf eine kollektive Emanzipation von gesellschaftlichen und politischen Strukturen, die sich auf Ausbeutung und Unterdrückung stützen (Singer-Brodowski 2016a: 15). Der Klassiker ‚Pädagogik der Unterdrückten‘ von Paulo Freire, beschreibt das wechselseitige Zusammenspiel von Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse, dialogischem Austausch mit Gleichgesinnten, gemeinsamer Aktion zur Veränderung dieser gesellschaftlichen Verhältnisse und kollektiver Bewusstwerdungsprozesse. Dabei beziehen sich die Bewusstwerdungsprozesse sowohl auf „die Wirkung der gesellschaftlichen Strukturen auf die lernenden Individuen als auch auf den Einfluss der Individuen hinsichtlich der Veränderung politischer und sozialer Gegebenheiten.“ (ebd.: 15) Der Mittelpunkt des Transformativen Lernens ist nach Freire dieses Wechselspiel von Aktion und Reflexion im Rahmen einer „problembasierenden Bildungsarbeit“ (Freire 1971: 67) – so wird die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Missständen, gesellschaftlichen Machtverhältnissen und der Veränderbarkeit der eigenen Rolle darin angeregt. Didaktische Grundlage ist dafür ein „kontinuierliches und dialogisch-fragendes Vorgehen zwischen Lehrenden und Lernenden“ (Singer-Brodowski 2016a: 16), um die Voraussetzung für eine kollektive Emanzipation von untergründigen Unterdrückungsstrukturen zu schaffen. Damit soll eine Befreiung, sowohl auf

individueller als auch auf kollektiver Ebene stattfinden (ebd.: 15f).

Das kollektive Bewusstsein und seine Veränderung steht auch im Fokus des transformativen Lernens bei O'Sullivan (2002:1ff.). Über eine klare Kritik der „dominanten Kultur in der Vergangenheit“ (Singer-Brodowski 2016a: 16), sollen neue Visionen und alternative Konzepte in Kultur und Gesellschaft und die Entwicklung konkreter Strategien zur Transformation in Richtung Nachhaltigkeit entstehen. Aus diesen Schritten ergebe sich die kollektive Einsicht über die „Notwendigkeit einer globalen (politischen) Bewusstwerdung über die ökologischen und sozialen Krisen dieser Zeit.“ (ebd.)

Aus diesen theoretischen Überlegungen ergeben sich für die Bedeutung von Lernen im Kontext sozial-ökologischer Transformationsprozesse interessante Ansatzpunkte. Zum einen lenken die Überlegungen den Blick auf die individuellen Bedeutungsperspektiven, die ein Mensch in sich verankert hat. Durch die Zusammenführung der Perspektiven wird darüber hinaus ein Rückbezug der individuellen Bedeutungsperspektiven zu ideologischen gesellschaftlichen Grundannahmen thematisiert, der eine Kritik an neoliberalen und kapitalistischen „Alltagsideologien“ (ebd.: 16) ermöglicht. Außerdem schafft das Verständnis von Transformativem Lernen als ‚kollektive Bewusstwerdungsprozesse über die mentalen Infrastrukturen‘ die Notwendigkeit, eine dialogisch und partizipativ orientierte Bildungsarbeit anzustreben (ebd.).

## **6 Zwischenfazit: Transformativ Lernprozesse als ‚deep‘ Leverage Point**

Die bis hierhin aufgegriffene Literatur verdeutlicht, dass eine gezielte Steuerung von Transformationsprozessen in Richtung einer bestimmten sozial-ökologischen Gesellschaftsgestaltung aus ethischer/ moralischer Sicht problematisch und in Bezug auf die Frage, wie gesteuert werden kann, auch schwer möglich ist. Mit Blick auf die unterschiedlichen theoretischen Ansätze zur Frage der Steuerung, kann festgehalten werden, dass politische Programme und Vorgaben, insbesondere bezogen auf individuelles Handeln, immer nur einen Rahmen für Handlungen schaffen können, da die hierarchische Gegenüberstellung eines Steuerungssubjektes und eines Steuerungsobjektes niemals linear funktioniert (siehe Stichwort *Kontextsteuerung* in Kap. 3.1) Die theoretischen Ansätze zu Möglichkeiten, eine Transformation zu steuern, weisen darüber hinaus darauf hin, dass bei der Analyse von Transformationen unterschiedliche Facetten in den Mittelpunkt gestellt werden können – z.B. die an der Transformation beteiligten Akteur\*innen, die strukturellen Grundlagen oder die Richtung, in die sich der Wandel

vollziehen soll.

In den von Meadows identifizierten Hebelpunkten (siehe Kap. 3.2), sind die Grundpfeiler eines Systems (in Bezug auf die dem System zugrundeliegende Paradigmen, Grundannahmen und Ziele) von besonderer Bedeutung, um zu einer Transformation anzuregen. Im Anschluss an diese Überlegungen können transformative Lernprozesse<sup>19</sup>, verstanden sowohl als Transformation individueller Bedeutungsperspektiven als auch als kollektive Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozesse, als ein ‚deep Leverage Point‘ charakterisiert werden, da sie explizit an den Paradigmen, Grundannahmen und Zielen eines Systems ansetzen und versuchen, diese zu hinterfragen und aufzubrechen. Damit werden transformative Lernprozesse im Sinne eines ‚deep Leverage Point‘ zu einem wirkungsvollen Instrument, um in Transformationsprozesse hineinzuwirken. Der von Sterling aufgegriffene Brückenschlag zwischen BNE und Transformativem Lernen im Rahmen eines ‚sustainable education paradigm‘ bietet ergänzend dazu die Chance, den normativen Anspruch an die Transformation im Sinne einer ökologisch nachhaltigen und sozial gerechten Entwicklung beizubehalten, ohne dabei die Kritik an einer instrumentellen BNE und der Gefahr zur Verstetigung hegemonialer Strukturen, globaler Ungerechtigkeiten und die Rolle menschlichen Handelns aus dem Blick zu verlieren.

Im Folgenden wird ausgeführt, wie sich das Transformationspotenzial der Bildungsagenda 2030 im Lichte der gewonnenen Erkenntnisse zum Verhältnis von Transformation und Bildung erörtern lässt.

### III Die Bildungsagenda 2030 im globalpolitischen Kontext

## **7 Die Bildungsagenda 2030**

Am 25. September 2015 haben die 193 Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen in New York die 2030-Agenda für nachhaltige Entwicklung verabschiedet. Die Agenda bildet seit 2015 den Rahmen für umwelt- und entwicklungspolitische Entscheidungen bis 2030. Kernstück der 2030-Agenda sind die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs) (Martens/ Obenland 2016: 5ff.). Mit dem SDG 4 wurde auch das Thema Bildung umfassend in der Agenda verankert (Deutsche UNESCO-Kommission 2017: Vorwort).

„Damit wird die inzwischen Jahrzehnte alte Tradition, die Einlösung des Menschenrechtes auf Bildung als Entwicklungsziel der internationalen Gemeinschaft zu formulieren, in einem neuen Rahmen und unter geänderten geopolitischen Bedingungen fortgesetzt.“ (Langthaler 2015: 5)

---

<sup>19</sup> Im Folgenden wird der Begriff ‚transformative Lernprozesse‘ genutzt, wenn der Bezug nicht jeweils eine einzelne Theorie ist, sondern die gemeinsame Brücke, die über diesen Ansätzen liegt.

Das folgende Kapitel gibt einen Einblick in den politischen Kontext, in dem die Bildungsagenda 2030 entstanden ist. Dafür wird zunächst die Agenda 2030 als Rahmen für eine globale sozial-ökologische Transformation und die Verankerung der Bildungsagenda in dieser beschrieben. Außerdem werden erste Ansatzpunkte dafür gegeben, was die Bildungsagenda ausmacht, welche Verbindlichkeit sie hat und wie die Umsetzung strukturiert ist.

## **7.1 Die Agenda 2030 als Rahmen für eine globale sozial-ökologische Transformation**

Die Entstehung und Verabschiedung der Agenda 2030 wurde von vielen Akteur\*innen als großer Fortschritt gefeiert (Langthaler 2015: 5). Ihr Kernbestandteil, die SDGs, sind „das Ergebnis eines langwierigen und von vielen Kompromissen begleiteten Aushandlungsprozesses. Sie basieren damit auf dem breitesten Konsultationsprozess, den die UN je organisiert hat“ (Post 2015: o.S.). Die UNESCO-Kommission (2017: Vorwort) beschreibt sie als eine „historisch einmalige Agenda“ denn sie entwirft eine gemeinsame Vision, die auf globaler Ebene ökologische, ökonomische und soziale Bedürfnisse sowohl für die heutige, als auch für zukünftige Generationen im Gleichgewicht halten soll (ebd.).

Die Entstehung der Agenda 2030 geht zurück auf die Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung (Rio-Konferenz) 1992, auf der die Agenda 21 verabschiedet wurde sowie auf den Millenniumsgipfel im Jahr 2000 und die daraus entwickelten Millennium Development Goals (MDGs). Die MDGs enthielten 8 Ziele und 21 Zielvorgaben, die sich überwiegend auf die Bereiche der Armutsbekämpfung und soziale Entwicklung in Ländern des globalen Südens fokussierten (Martens/ Obenland 2016: 6 f.). Die Jahre 2000 bis 2015 waren unter dem Stern der MDGs weitgehend geprägt von einem Entwicklungsverständnis, das trotz „Partnerschaftsrhetorik“ (Debiel 2018: 5) die Länder des globalen Nordens vorrangig als Gebende und die Länder des Südens als Nehmende verstand (ebd.). Entwicklung wurde als „Fortschritt bei Armutsbekämpfung, Gesundheitsvorsorge und Elementarbildung“ (ebd.) bestimmt.

„Bei der UN-Konferenz für nachhaltige Entwicklung (Rio+20) im Juni 2012 griffen die Regierungen die Kritik am begrenzten Fokus der MDGs auf und beschlossen, umfassendere Ziele für nachhaltige Entwicklung (...) zu formulieren.“ (Martens/ Obenland 2016: 9)

In den Jahren 2012 bis 2015 entstand aus dieser Entscheidung ein aufwändiger und mehrgleisiger Diskussions- und Verhandlungsprozess (ebd.). Dazu einigten sich die UN-Mitgliedsstaaten im Juni 2012 in Rio de Janeiro darauf, Ziele mit Blick auf Nachhaltigkeit und in Übereinstimmung mit dem Völkerrecht zu entwickeln. Die Grundlage des



Völkerrechts wird auch dadurch deutlich, dass viele der SDGs mit den Menschenrechten im Einklang stehen. Neben ähnlichen Themenbereichen, wie bspw. dem Recht auf Gesundheit und Bildung, beinhalten einige der SDGs Kernelemente, insbesondere der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte (Kercher/ Mahler 2015: 1f.). „Anders als die MDGs zielen sie nicht nur auf die Verfügbarkeit, sondern auch auf Zugang, Erschwinglichkeit und Qualität von sozialen Dienstleistungen ab.“ (ebd.: 2) Die Agenda 2030 führt zum ersten Mal Entwicklungs- und Umweltagenda zusammen. Neben dem Fokus der Armutsbekämpfung beinhalten die SDGs eine breitere Idee von nachhaltiger Entwicklung, indem sie Umweltpolitik, Menschenrechtspolitik und Friedenspolitik einschließen (Eberlei 2015: 611ff.).

Die Agenda ist vor dem Hintergrund ihrer fünf Kernbotschaften, auch als ‚5 Ps‘ bekannt, zu verstehen:

- Die Würde des Menschen im Mittelpunkt (People): Eine Welt ohne Armut und Hunger ist möglich
- Den Planeten schützen (Planet): Klimawandel begrenzen, natürliche Lebensgrundlagen bewahren
- Wohlstand für alle fördern (Prosperity): Globalisierung gerecht gestalten
- Frieden fördern (Peace): Menschenrechte und gute Regierungsführung
- Globale Partnerschaften aufbauen (Partnership): Global gemeinsam voranschreiten (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung o.J.)

Im Gegensatz zu den MDGs sind die SDGs universell angelegt und unterstreichen, dass die verschiedenen Dimensionen nachhaltiger Entwicklung alle Länder der Welt betreffen (Debiel 2018: 5). Sowohl Länder des globalen Südens als auch die Länder des globalen Nordens sind aufgefordert „Zielvorgaben auch für die eigenen Gesellschaften zu formulieren und umzusetzen“ (ebd.). Der Post-2015-Prozess führt mit diesen Entwicklungen zu einer Verschiebung von Schwerpunkten der internationalen Entwicklungspolitik (Nuscheler 2012: 16).

Mit der Entwicklung der Agenda 2030 folgen die Vereinten Nationen dem Transformationsanspruch aufgrund von globalgesellschaftlichen Problemlagen die in Kap 2.2. dargestellt wurden. Sie verortet sich selbst ausdrücklich als ‚Transformationsagenda‘, die zum Ziel hat, eine Transformation der Welt zum Besseren zu verwirklichen (Seitz 2017: 3).

„*Transformation unserer Welt* als Obertitel der Agenda 2030 bedeutet also nichts weniger als eine Revolution, einen ‚Wandel zweiter Ordnung‘ (*disruptive Change*), einen ‚logischen Sprung‘, bei welchem das bestehende, als nicht-nachhaltig erkannte Mensch-Umwelt-System einem völlig neuen nachhaltigen System weicht.“ (Ott 2019: 91)

Ob mit der Agenda 2030 tatsächlich eine ‚neue Epoche‘ eingeläutet wird, wird sich erst rückblickend bewerten lassen (Seitz 2017: 3). Denn neben eher euphorischen Stimmen

gibt es auch grundsätzliche Kritik an der neuen globalen Agenda. Während die beschriebene Verbindung zwischen Umwelt- und Entwicklungsbemühungen, die Universalität der Ziele, der Einbezug von wirtschaftlichen Belangen in Umwelt-, Entwicklungs-, und Governance-Fragen und der Fokus auf Gleichheit und Gerechtigkeit überwiegend als gelungen eingeschätzt werden, beziehen sich Kritiker\*innen auf zu wenig ambitioniert formulierte Unterziele, eine wenig verbindliche Aufteilung von Verantwortung für die Umsetzung und fehlendem Willen, an internationalen Regeln (z.B. dem internationalen Steuersystem) Veränderungen voranzutreiben (Langthaler 2015: 6). Darüber hinaus wird angezweifelt, ob eine so umfassende Sammlung von Zielen tatsächlich hilfreich ist, um politisches Handeln richtungsweisend zu beeinflussen. Auch der unausgesprochene Widerspruch zwischen dem Ziel einer ökologischen Nachhaltigkeit bei Beibehaltung vorherrschender Wachstumsparadigmen steht im Zentrum der kritischen Betrachtungen (ebd.).

Trotz dieser Kritik bildet die Agenda 2030 einen Referenzrahmen, sowohl für die internationale Entwicklungszusammenarbeit als auch für nationale Nachhaltigkeitspolitiken, da das Handeln der einzelnen Staaten innerhalb der nächsten Jahre auch an der Agenda gemessen werden wird. Seitz (2017: 4) bezeichnet die Verabschiedung der Agenda als Signal für einen Paradigmenwechsel, auch auf höchster politischer Ebene. Das verdeutlicht, „dass das herkömmliche Entwicklungsmodell der industriellen Zivilisation, die in Europa ihren Ausgang nahm, an ihre Grenzen gekommen ist.“ (ebd.)

## **7.2 Von EFA zum SDG 4 – Die Entwicklungslinien zur Bildungsagenda 2030**

Die Vereinten Nationen haben seit den 1990er Jahren mehrere langfristig angelegte Programme verabschiedet, um weltweite Entwicklungsbemühungen mit Blick auf Bildung zu verstärken.

Die erste Entwicklungskonferenz zu dem Thema „Education for all“ wurde 1990 gemeinsam von der UNESCO, UNICEF und Weltbank ausgerichtet (Langthaler 2015: 6). Ziel war die Durchsetzung von Bildung als Bürgerrecht – und das für alle Menschen auf der Welt. Auch wenn innerhalb der Menschenrechtscharta der UN Bildung als Menschenrecht und dies durch die Aufnahme in den Sozialpakt auch völkerrechtlich eingebunden wurde, gab es dazu noch keine eigene Deklaration. Diese Lücke wurde auf dem Weltbildungsforum in Thailand 1990 mit der Weltdeklaration ‚Bildung für alle‘ geschlossen, die bis 2000 umgesetzt werden sollte (Adick 2018: 12). Die Deklaration zielte auf eine flächendeckende Einschulung aller Kinder, auf die Reduzierung der Zahl der Analphabeten und die Schaffung eines gleichberechtigten Zugangs beider Ge-

schlechter zur Bildung (ebd.). Im Zentrum dieses Programmes stand damit die Stärkung der Grundbildung und der Versuch, „der als technokratisch verstandenen Bildungspolitik vergangener Dekaden ein holistisches Bildungskonzept entgegenzustellen, das den Schwerpunkt auf Lernbedürfnisse legte.“ (Langthaler 2015: 6) Als im Laufe der 1990er deutlich wurde, dass nur mäßige Fortschritte erzielt wurden, verschob sich der Fokus auf eine Quantifizier- und Messbarkeit auf Kosten des breit angelegte Grundbildungsverständnisses (ebd.: 7). Auf dem Weltbildungsforum 2000 im Senegal wurde eine Fortsetzung des Programms bis 2015 beschlossen. Dabei wurden die ursprünglichen Ziele ergänzt und präzisiert: (1) Ausbau der frühkindlichen Bildung, (2) weltweite Verwirklichung des Grundschulbesuchs, (3) Zugang zu weiterer (Aus-)Bildung für Jugendliche, (4) Erhöhung der Alphabetisierungsrate, besonders auch bei Frauen, um 50%, (5) gleiche Bildungsbeteiligung beider Geschlechter im Primar- und Sekundarschulwesen bis 2005 und im gesamten Bildungswesen bis 2015, und (6) Verbesserung der Bildungsqualität (Adick 2018: 12). In der Praxis kam es infolgedessen „zu einer Einschränkung auf universelle Primarschulbildung“ (Langthaler 2015: 7).

Diesen Fokus stärkten die ebenfalls im Jahr 2000 ausgerufenen Millennium Development Goals (MDGs), deren Ziele in Bezug auf Bildung sich teilweise mit den EFA-Zielen deckten (Adick 2018: 12). Das MDG 2 beinhaltete die flächendeckende Durchsetzung kostenloser Primarschulbildung und das MDG 3 bezieht sich auf die Gleichstellung der Geschlechter und die Förderung von Mädchen und Frauen (Langthaler 2015: 7).

„Die Verengung der Bildungs-Agenda schrieb des Weiteren auch die Gründung der Fast Track Initiative (FTI) im Jahr 2002 fest. FTI wurde 2002 von der Weltbank und einigen multi- sowie bilateralen Gebern mit dem Ziel gegründet, die Umsetzung des MDG 2 zu beschleunigen.“ (ebd.)

Die inzwischen in Global Partnership for Education (GPE) umbenannte FTI zählt zu den politisch einflussreichsten Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit im Bereich Bildung. Neben bilateralen Gebern gehören heute auch große zivilgesellschaftliche Organisationen dieser Vereinigung an. Trotz bescheidener Fortschritte konnten die mit den EFA-Programmen und den MDGs verbundenen Hoffnungen nicht erfüllt werden (ebd.).

Über diesen Fokus auf Primarschulbildung hinaus wurde ab 2005 durch die von den Vereinten Nationen ausgerufene Weltdekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (2005-2014) sowie das daran anschließende Weltaktionsprogramm ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (2015-2019) erste Schritte hin zu einer globalen Implementierung von Bildung mit Bezug zu einer nachhaltigen Entwicklung angeregt. Durch beide Programme wurden die Mitgliedsstaaten der UNESCO aufgerufen, auf nationaler Ebene mit allen Kräften eine Bildung für nachhaltige Entwicklung zu verankern, um so

allen Menschen zu ermöglichen, „sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive gesellschaftliche Veränderung erforderlich sind“. (Deutsche UNESCO-Kommission 2011: 7)

Die Entstehung des SDG 4 ist im Rahmen dieser Entwicklungen zu sehen, auch wenn die SDGs in einem anderen geopolitischen Kontext verabschiedet wurden als die EFA und MDGs. So nehmen mittlerweile Akteursgruppen wie der Privatsektor und (transnationale) Unternehmen mehr Einfluss und auch zivilgesellschaftliche Initiativen werden stärker als zu Beginn des 21. Jh. als Partnerinnen bei Entscheidungsprozessen auf UN-Ebene anerkannt (Langthaler 2015: 9f.). Des Weiteren hat sich der Einfluss der Globalisierung auf den Bildungssektor weiter verstärkt, der u.a. zur Herausbildung einer „global governance of education“ (ebd.: 10) geführt hat. Veränderte Methoden der Politikgestaltung, wie beispielsweise die Verschiebung des Einflusses der Weltbank mit präskriptiven Vorgaben zugunsten von Formen der Politik Beeinflussung wie Agenda-setting und best practice-Beispielen, sind Kennzeichen dafür. Darüber hinaus hat sich die (Re-)Produktion von Wissen, u.a. durch neue Technologien, den höheren Stellenwert von Quantifizier- und Messbarkeit und Social Media deutlich gewandelt (ebd.).

Die Entwicklung der Bildungsagenda wurde durch die Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen angeregt und durchgeführt. Geleitet wurde der Prozess vom durch die UNESCO einberufenen EFA-Steering Committee.<sup>20</sup> Auf dem Weltbildungsforum 2015 in Incheon wurde die aus diesem Prozess entstandene Incheon-Erklärung verabschiedet.

„Die Incheon-Erklärung stellt die Verpflichtung der Bildungsgemeinschaft zur Bildungsagenda 2030 und zu den Zielen für eine nachhaltige Entwicklung dar und erkennt die wichtige Rolle von Bildung als eine der wichtigsten Triebkräfte von Entwicklung an“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2017: 3).

Anders als Skeptiker\*innen vor der Verabschiedung der Agenda 2030 befürchteten, war das Lobbying von multilateralen Bildungsorganisationen und NGOs erfolgreich und Bildung wurde als eigenständiges Ziel im SDG 4 in die Agenda implementiert (Langthaler 2015: 10). Alternativ zum Wording ‚SDG 4‘ hat sich auf internationaler Ebene und in der deutschsprachigen Diskussion mittlerweile der Begriff „Education 2030 Agenda – Bildungsagenda 2030“ durchgesetzt (Adick 2018: 11).

---

<sup>20</sup> Das EFA-Steering Committee setzt sich zusammen aus folgenden Partner\*innen: Mitgliedsstaaten aller sechs regionalen Gruppen der UNESCO, der E-9 Initiative und dem Gastgeberland des Weltbildungsforums 2015; den fünf EFA-Initiatoren (UNESCO, UNICEF, dem Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen, dem Bevölkerungsfonds der Vereinten Nationen und der Weltbank); der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, der Global Partnership for Education, Vertreter\*innen der Zivilgesellschaft, Lehrkräfte und der Privatwirtschaft (Deutsche UNESCO-Kommission 2017: 3).

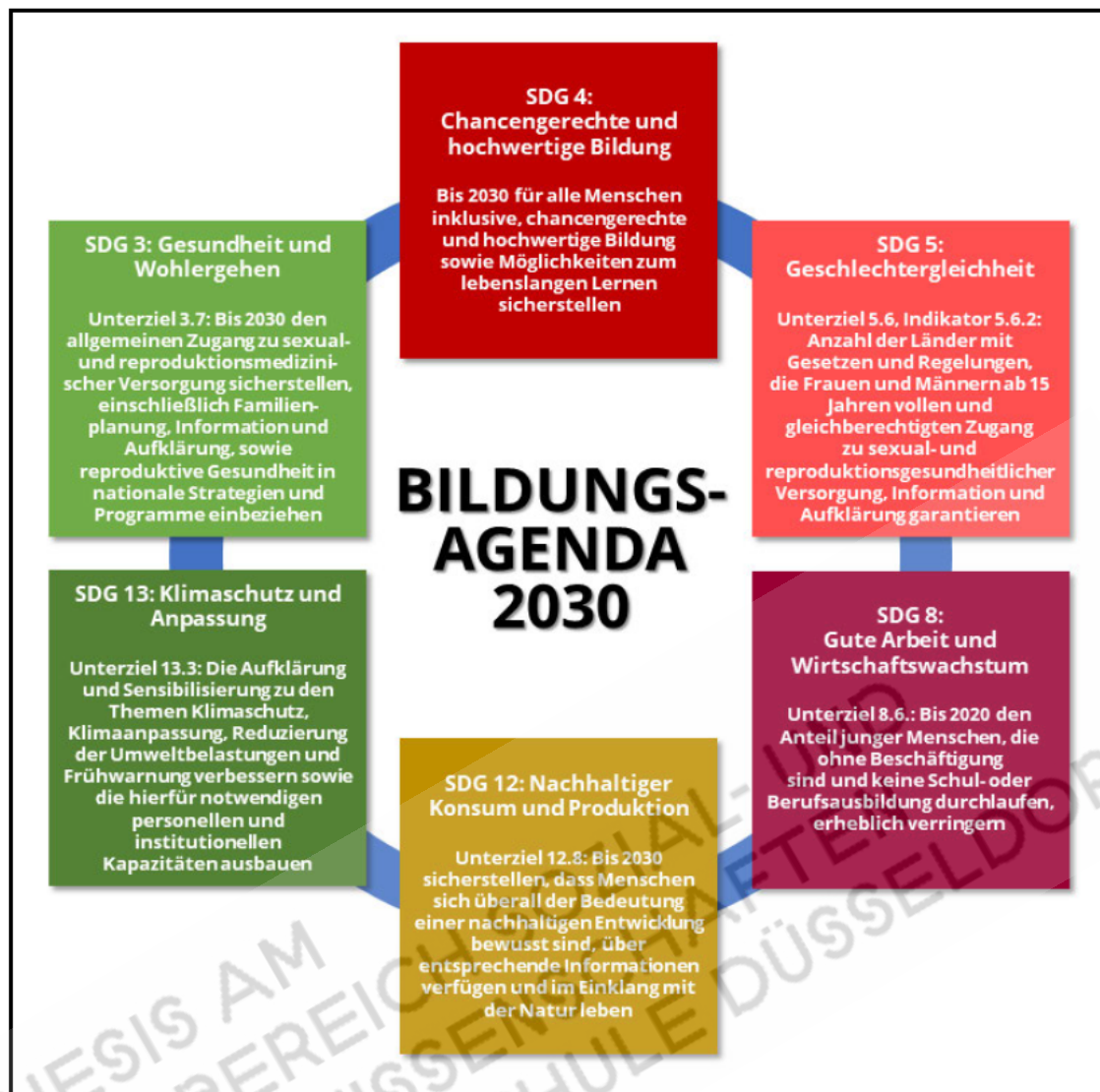
### 7.3 Bestandteile der Bildungsagenda 2030

Als Bestandteil von „zentraler Bedeutung“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2017: 1) steht das SDG 4 als explizites Bildungsziel im Mittelpunkt der Bildungsagenda. Es enthält 7 Unterziele und 3 Implementierungsmechanismen.

<b>SDG 4</b> <b>Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern</b>
4.1 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen gleichberechtigt eine kostenlose und hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung abschließen, die zu brauchbaren und effektiven Lernergebnissen führt
4.2 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung erhalten, damit sie auf die Grundschule vorbereitet sind
4.3 Bis 2030 den gleichberechtigten Zugang aller Frauen und Männer zu einer erschwinglichen und hochwertigen fachlichen, beruflichen und tertiären Bildung einschließlich universitärer Bildung gewährleisten
4.4 Bis 2030 die Zahl der Jugendlichen und Erwachsenen wesentlich erhöhen, die über die entsprechenden Qualifikationen einschließlich fachlicher und beruflicher Qualifikationen für eine Beschäftigung, eine menschenwürdige Arbeit und Unternehmertum verfügen
4.5 Bis 2030 geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung beseitigen und den gleichberechtigten Zugang der Schwachen in der Gesellschaft, namentlich von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen indigener Völker und Kindern in prekären Situationen, zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen gewährleisten
4.6 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Jugendlichen und ein erheblicher Anteil der männlichen und weiblichen Erwachsenen lesen, schreiben und rechnen lernen
4.7 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung
4.a Bildungseinrichtungen bauen und ausbauen, die kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sind und eine sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebung für alle bieten
4.b Bis 2020 weltweit die Zahl der verfügbaren Stipendien für Entwicklungsländer, insbesondere für die am wenigsten entwickelten Länder, die kleinen Inselentwicklungsländer und die afrikanischen Länder, zum Besuch einer Hochschule, einschließlich zur Berufsbildung und zu Informations- und Kommunikationstechnik-, Technik-, Ingenieurs- und Wissenschaftsprogrammen, in entwickelten Ländern und in anderen Entwicklungsländern wesentlich erhöhen
4.c Bis 2030 das Angebot an qualifizierten Lehrkräften unter anderem durch internationale Zusammenarbeit im Bereich der Lehrerausbildung in den Entwicklungsländern und insbesondere in den am wenigsten entwickelten Ländern und kleinen Inselentwicklungsländern wesentlich erhöhen

*UN-Generalversammlung 2015: 18f.*

Der Begriff der Bildungsagenda 2030 schließt über diese Ziele hinaus eine Reihe von Unterzielen anderer SDGs ein, die im Zusammenhang mit Bildung und Erziehung stehen (Adick 2018: 11).



*eigene Darstellung, Inhalte aus: Deutsche UNESCO-Kommission 2017a: 1f.*

Die Bildungsagenda 2030 fußt auf drei Prinzipien: Dem Verständnis von Bildung als Menschen- und Empowerment-Recht, Bildung als öffentliches Gut, für dessen Schutz, Beachtung und Gewährleistung der Staat die Hauptverantwortung übernehmen muss und der Geschlechtergleichberechtigung als untrennbarer Teil vom Recht auf Bildung (Deutsche UNESCO-Kommission 2017a: 3). Die Bildungsagenda folgt damit den Grundprinzipien der unvollendeten Agenda „Bildung für alle“, ergänzt sie aber durch die Verpflichtung aller Länder zur Herstellung eines gleichberechtigten Zugangs zu hochwertiger Bildung und das auf allen Bildungsstufen und im Sinne eines lebenslangen Lernens. Die Schwerpunkte liegen auf einer Sicherstellung von Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle, Chancengerechtigkeit, Inklusion und Geschlechtergleichberechtigung, auf effektivem Lernen sowie auf der Relevanz von Lernen (ebd.: 5).

## 7.4 Die Verbindlichkeit und Umsetzung der Bildungsagenda 2030

Eine erfolgreiche Umsetzung der SDGs und mit ihr der Bildungsagenda 2030 kann nur durch eine gute Verzahnung, Koordinierung und Abstimmung von globalen, nationalen, regionalen und subregionalen Strukturen, Prozessen und Partner\*innen vorangetrieben werden. Dazu wurden Umsetzungsmechanismen und Handlungsempfehlungen erarbeitet, die die Handelnden im nationalen Rahmen bei dieser Herausforderung unterstützen sollen. Diese gliedern sich auf der einen Seite an die allgemeinen Vorgaben zur Umsetzung der SDGs an, darüber hinaus gibt es zusätzlich auf die einzelnen SDGs bezogene Maßnahmen.

Das Ziel 17 der Agenda 2030 zielt auf eine Stärkung der Umsetzungsmittel für alle SDGs und der Globalen Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung. In den 19 Unterzielen werden die Bereiche Finanzierung, Technologie, Capacity Building, Handel, Kohärenz, Multi-Akteur-Partnerschaften sowie Daten, Überwachung und Rechenschaftspflicht konkretisiert. Außerdem enthält die Agenda 2030 ein eigenes Kapitel, das sich dem Thema ‚Umsetzungsmittel und Globale Partnerschaft‘ widmet (Martens/ Obenland 2016: 16f.). Auch die Überprüfung der Umsetzung der Agenda in den Jahren bis 2030 wird in einem eigenen Kapitel behandelt, in dem allgemeine Prinzipien und ein dreistufiger Überprüfungsrahmen beschrieben werden. Dieser sieht regelmäßige freiwillige Überprüfungen auf nationaler und subnationaler Ebene vor, die alle relevanten Akteursgruppen einbezieht. Auf regionaler Ebene wird über peer learning ein wechselseitiger Austausch von Praxiserfahrungen angestrebt. Auf der globalen Ebene ist das Hochrangige Politische Forum für nachhaltige Entwicklung (High-Level Political Forum, HLPF) als zentraler Akteur benannt, das Fortschritte im Rahmen von Berichten veröffentlicht. Die einzelnen Regierungen stellen dem HLPF außerdem auf freiwilliger Basis Umsetzungsberichte zur Verfügung (ebd.: 17).

Die Bildungsagenda 2030 verpflichtet alle Länder, das Recht auf hochwertige lebenslange Bildung in ihren nationalen Begebenheiten zu gewährleisten und diese globalen Verpflichtungen in nationale Bildungspolitik, -planung und -prozesse einzubinden bzw. diese vor dem Hintergrund der Bildungsagenda anzupassen und weiterzuentwickeln. Es geht ausdrücklich nicht darum, parallele und separate Pläne und Prozesse zur Bildungsagenda aufzubauen, sondern um die Anpassung nationaler Bildungspolitik und -planung an globale Ziele und Prioritäten der Globalen Nachhaltigkeitsziele. (Deutsche UNESCO-Kommission 2017a: 12ff.). Dafür ist zunächst der Aufbau eines gemeinsamen politischen und gesellschaftlichen Verständnisses über die Bildungsagenda 2030 auf nationaler Ebene Voraussetzung, „um die Zustimmung aller an der Entwicklung des nationalen Bildungssystems beteiligten Akteur\*innen zu sichern“ (ebd.: 14). Daran an-

schließlich braucht es eine Bestandsaufnahme, die im Rahmen einer Analyse von Politik-, Planung-, Monitoring- und Managementkontexten bestehende Differenzen zu den Zielen der Agenda identifiziert, um die richtigen Maßnahmen zur nationalen Umsetzung der Agenda zu treffen. Diese ersten Maßnahmen müssen von den Staaten selbst geleitet und verantwortet werden (ebd.: 14f.).

Die nationale Umsetzung wird durch Partner unterstützt, die auf globaler Ebene den breit angelegten SDG-Prozess koordinieren. Für die Bildungsagenda 2030 ist die Steuerungsgruppe Bildungsagenda 2030 (SDG 4 – Education Steering Committee), die von der UNESCO einberufen wurde, als globaler „Multi-Stakeholder-Koordinierungsmechanismus“ (ebd.: 15) zentraler Akteur. Die Gruppe bietet strategische Orientierung, überprüft Fortschritte anhand des UNESCO-Weltbildungsberichtes, erarbeitet Handlungsempfehlungen, setzt sich für eine ausreichende Finanzierung sowie deren Überwachung ein und treibt die Koordinierung des Vorgehens der Partner voran (ebd.: 15). „UNESCO is responsible for coordinating the international community to achieve this goal through partnerships, policy guidance, capacity development, monitoring and advocacy.“ (UNESCO o.J.).

Grundlage für alle Überprüfungsmechanismen sind die Indikatoren, die zur Messung der Fortschritte und zur Verwirklichung der Ziele von der Statistikkommission der UN entwickelt wurden (Martens/ Obenland 2016: 17f). Dafür wurden vier Ebenen angesetzt – globale, regionale, nationale und thematische Indikatoren – die jeweils einen anderen Zweck, eine andere Zielgruppe, eine andere Perspektive und unterschiedliche Anzahlen von Indikatoren innehaben (UNESCO Institute for Statistics (UIS) 2016: 17).

Auf internationaler Ebene wurden 11 globale Indikatoren verabschiedet, die einen Gesamtüberblick über die Fortschritte auf dem Weg der Zielerreichung ermöglichen. Für das thematische Monitoring wurde eine Reihe global vergleichbarer Indikatoren innerhalb der unterschiedlichen Stakeholder-Gruppen entwickelt (z.B. hier der Bereich Bildung). Sie dienen als Rahmen, um Fortschritte länderübergreifend vergleichbar zu machen und beinhalten einen breiteren Blick auf die Themen als die globalen Indikatoren-Sets. Die thematischen Indikatoren umfassen auch die globalen Indikatoren. Welche dieser zusätzlichen thematischen Indikatoren in den nationalen Kontexten einbezogen werden, hängt von politischen Prioritäten, technischen Kapazitäten und der Verfügbarkeit von Daten ab (Deutsche UNESCO-Kommission 2017a: 20). Die regionale Ebene des Monitorings wirft den Blick auf Prioritäten und Probleme, die von Ländern in bestimmten Regionen geteilt werden. Das nationale Indikatoren-Set ist der Schlüssel für das Monitoring der einzelnen Länder. Es beinhaltet die größte Anzahl an Indikatoren



und diese reflektieren die Besonderheiten der nationalen Bildungssysteme und der lokalen Rahmenbedingungen. "Countries can consider using thematic, regional or other indicators to reflect their unique circumstances and development priorities." (UIS 2016: 17)

Rechtlich verbindlich ist die Agenda 2030 und mit ihr die Bildungsagenda 2030 trotz allem nicht, sodass im Falle einer Nicht-Erreichung der Ziele niemand haftbar ist. Clark, Leiterin des United Development Programme (UNDP) formulierte in diesem Zusammenhang Erfolgsfaktoren, die für die Erreichung der Ziele unerlässlich sind: „strong national owner- and leadership; active coalitions, engaged stakeholders and knowledge exchange; enabling resources; robust follow-up and review.“ (Herlyn 2020: 50)

Auch wenn die Agenda 2030 selbst kein rechtsverbindlicher völkerrechtlicher Vertrag ist und als nicht bindendes Soft-Law auf Akzeptanz anstelle von Zwang abzielt, lassen sich in ihr zahlreiche Verweise auf das Völkerrecht wiederfinden (Kaltenborn/ Kuhn 2017: o.S.). So nimmt sie an vielen Stellen ausdrücklich Bezug auf die Menschenrechte, findet sich doch schon in ihrer Präambel der Hinweis, dass die SDGs darauf gerichtet (sind), „die Menschenrechte für alle zu verwirklichen“. (UN-Generalversammlung 2015: 1)

“The SDGs and the Human Rights system are mutually reinforcing: While the latter ensures the binding stamp and, most importantly, monitoring and accountability mechanisms, the SDGs give visibility to the rights and put in evidence the needed indivisible approach to all the multiple aspects of human rights—in addition to integrating “people, planet, prosperity, peace and partnership” for the achievement of sustainable development.” (Dianova International 2017: o.S.)

Auch innerhalb der Bildungsagenda 2030 und ihren Umsetzungsdokumenten finden sich Hinweise und Überschneidungen zu den Menschenrechten und zu den unterschiedlichen Strukturelementen, die Bildung als Menschenrecht ausmachen (siehe Kap. 4.1, Kap. 7.2, Kap. 7.3).

#### IV Dokumentenanalyse:

## **8 Das Transformationspotenzial der Bildungsagenda 2030 – Eine Dokumentenanalyse**

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der theoriebasierten Auseinandersetzung zur Rolle von Bildung für sozial-ökologische Transformationsprozesse auf die Bildungsagenda 2030 übertragen werden, um einzuordnen, welches Transformationspotenzial sich vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse für die Bildungsagenda 2030, ergibt.

Dazu wird in diesem Kapitel zunächst das methodologische Vorgehen begründet, die

genutzte Datenbasis im Sinne einer Quellenkritik beschrieben und das der Analyse zugrundeliegende Kategoriensystem charakterisiert.

## **8.1 Methodologisches Vorgehen unter Einbezug der theoretischen Erkenntnisse zur Rolle von Bildung für eine sozial-ökologische Transformation**

Für eine Einordnung des Transformationspotenzials der Bildungsagenda lassen sich grundsätzlich verschiedene Forschungsperspektiven einnehmen, welche Auswirkungen auf das Vorgehen und die Ergebnisse haben.

Die Bildungsagenda 2030 lässt sich, bezugnehmend auf ‚policy‘, ‚politics‘ und ‚polity‘ als Aspekte des Politischen (Bormann et al. 2016: 20), aus verschiedenen Blickwinkeln heraus analysieren. Ein Fokus auf die politics-Ebene ergäbe z.B. Erkenntnisse darüber, wie die Bildungsagenda entstanden ist, wie sie verhandelt wurde und wer beteiligt war. Eine Analyse der polity-Ebene würde den Fokus auf die Fragen werfen, wie verbindlich das Dokument ist und welchen regulatorischen Charakter es hat. In Bezug auf die Erkenntnisse zum Bereich Lernen für eine sozial-ökologische Transformation soll im Folgenden die policy-Ebene in den Mittelpunkt gerückt werden und die Bewertung des Transformationspotenzials mit Blick auf die inhaltliche Ebene vorgenommen werden. Die Bewertung der inhaltlichen Ebene der Bildungsagenda ist nur durch eine genaue Betrachtung dessen, was schriftlich fixiert wurde, möglich. Deshalb wurde zur Bewertung des Transformationspotenzials eine Dokumentenanalyse durchgeführt.

Die Bildungsagenda wird durch unterschiedliche politische Programme und Umsetzungsdokumente konkretisiert, die auf globaler Ebene einen Rahmen, Handlungsempfehlungen und richtungsweisende Perspektiven für die Umsetzung der Ziele in den nationalen und regionalen Kontexten geben. Sie bilden die Interpretationsgrundlage für die aus der Bildungsagenda abgeleiteten Handlungen und Implementationen in einzelnen Ländern. Da darüber hinaus zu den Inhalten dieser Umsetzungsdokumente, im Gegensatz zu den Entstehungsdokumenten bisher keine Analysen mit Blick auf ihr Transformationspotenzial zu finden sind (siehe Kap. 1), werden, über die Bildungsagenda hinaus, diese Umsetzungsdokumente in die Analyse einbezogen. Diese Kollektion verschiedener Dokumente (Hoffmann 2018: 164) ermöglicht es, sich ggf. ergänzende Perspektiven in den Dokumenten aufzunehmen, die über die konkreten Inhalte innerhalb der eigentlichen Bildungsagenda hinausgehen. So soll ein möglichst umfassendes Bild über die Rahmung entstehen, die durch die Bildungsagenda 2030 auf globaler Ebene vorgegeben wird.

Besonders das Unterziel 4.7 fokussiert inhaltliche, qualitative Aspekte und die konkrete

Gestaltung von Bildungsprozessen. Hier wird definiert, welche Skills, aus Sicht der an der Entstehung der Agenda beteiligten Gruppen, zum Promoten einer nachhaltigen Entwicklung gefördert werden müssen. Deshalb liegt in der Analyse ein Schwerpunkt in der Auseinandersetzung mit dem Unterziel 4.7. Da transformative Lernprozesse allerdings, wie in der theoretischen Auseinandersetzung dargelegt, nicht nur an ihren jeweiligen Inhalten auszumachen sind, und das Unterziel 4.7 darüber hinaus als Teil der vollständigen Bildungsagenda zu sehen ist, werden auch die anderen Ziele der Bildungsagenda in der Analyse berücksichtigt. Da das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit sich aus den angeführten Gründen auf den globalen Kontext und die daraus abzuleitenden Erkenntnisse zum Transformationspotenzial bezieht, wird die Interpretation der Bildungsagenda durch die Einflechtung in nationale und lokale Ebenen nicht in die Analyse einbezogen.

Um das Transformationspotenzial der inhaltlichen Ebene der Bildungsagenda 2030 hinsichtlich der Rolle von Bildung für Transformationsprozesse einzuordnen, wird unter Einbezug der theoretischen Erkenntnisse genauer betrachtet und analysiert, welche Grundgedanken transformativer Lernprozesse sich in der Bildungsagenda 2030 (insbesondere im Unterziel 4.7) und ihren Umsetzungsdokumenten wiederfinden.

Dabei lassen sich diese Grundgedanken in unterschiedliche Perspektiven differenzieren:

1. Welche Steuerungsimpulse setzt die Bildungsagenda durch das in ihr angelegte Bildungsverständnis, um transformative Lernprozesse zu ermöglichen? (Welche Grundgedanken der Bildungsagenda haben Auswirkungen auf Lernen? Unter welchen Bedingungen findet Lernen statt?)
2. Welche thematischen und didaktischen Aspekte des Transformativen Lernens werden in der Bildungsagenda angesprochen? (Wie und was wird gelernt?)
3. Welche Widersprüche werden zwischen der Bildungsagenda und der theoretischen Darstellung der transformativen Lernprozesse deutlich?

Die Dokumentenanalyse ist seit langem in der Bildungs- und Sozialforschung etabliert und bietet unterschiedlichste Möglichkeiten sowohl in ihrer methodischen und methodologischen Rahmung als auch in ihrer Grundform (Hoffmann 2018: 164). Als Dokument wird in der Bildungs- und Sozialforschung nach Hoffmann etwas Wahrnehmbares verstanden „das in besonderer Weise geeignet ist, uns als Forschende über etwas Erkennbares aus jenen Gebieten menschlicher Praxis zu unterrichten, welche für die Bildungs- und Sozialwissenschaften von Interesse sind“ (ebd.: 114). Dabei können Dokumente verstanden werden als „Objektivierungen (Vergegenständlichungen) der Psyche

des Urhebers“ (Mayring 2016: 47). Bezogen auf die Bildungsagenda 2030 können die entstandenen Umsetzungsdokumente im Anschluss an diese Definition als Objektivierungen der den SDGs und der Bildungsagenda zugrundeliegenden Aushandlungsprozesse der beteiligten Akteur\*innen für die Umsetzung definiert werden.<sup>21</sup>

Das methodische Vorgehen innerhalb der Dokumentenanalyse folgt den Prinzipien der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (inhaltliche Strukturierung) nach Mayring, die durch ein streng methodisch kontrolliertes Vorgehen eine intersubjektive Analyse des Materials ermöglicht (Mayring 2016: 114ff.). Eine Inhaltsanalyse kann sich auf unterschiedliche Aspekte beziehen: „Wer sagt was zu wem, wie warum und mit welchem Effekt?“ (Jahn 2006: 199) Mit Blick auf die angeführten Begründungen steht in der folgenden Analyse das was im Fokus.

Zentrales Instrument dieser Form der Inhaltsanalyse ist ein genau definiertes Kategoriensystem (siehe Kap. 8.3), das die Aspekte festlegt, die herausgefiltert werden sollen und durch die eine Einschätzung des Materials vorgenommen wird. Das Kategoriensystem ist unter anderem entscheidend für die Vergleichbarkeit und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse sowie der Abschätzung der Reliabilität der Analyse (Mayring 2008: 44). Die Regelgeleitetheit der qualitativen Inhaltsanalyse ermöglicht es, den Forschungsprozess und diese Abstraktion nachvollziehen zu können (Hoffmann 2018: 31). Die Analyse wurde computergestützt mit Hilfe des Programms MAXQDA durchgeführt.

## **8.2 Datenbasis und Quellenkritik**

Bei der Dokumentenanalyse spielt die Subjektivität der\*des Forschenden, im Gegensatz zu anderen methodischen Vorgehensweisen, nur in der Datenauswahl und nicht bei der Datenerhebung eine Rolle. Um diese Auswahl nachvollziehbar zu machen, stellt die Quellenkritik einen essenziellen Teil einer Dokumentenanalyse dar (Mayring 2016: 47f). Bezugnehmend auf die Leerstelle, dass bisher der Fokus ähnlicher Analysen auf den Entstehungsdokumenten der Bildungsagenda lagen, konzentriert sich diese Analyse auf die Umsetzungsdokumente der Bildungsagenda. Da die UNESCO auf globaler Ebene für die Koordination der internationalen Community im Kontext der Bildungsagenda verantwortlich ist, wurden ausschließlich von der UNESCO veröffentlichte, bzw. durch die UNESCO unterstützte Dokumente ausgewählt.

Insgesamt ist festzustellen, dass in Bezug auf die Umsetzung der SDGs und auch auf das SDG 4 eine Vielzahl an Veröffentlichungen zu finden sind. Einige beschäftigen sich mit Konkretisierungen der jeweiligen Ziele und Indikatoren, andere geben Hinweise für

---

<sup>21</sup> An dieser Stelle soll Erwähnung finden, dass diese Aushandlungsprozesse nicht rational, sondern von strukturellen Machtunterschieden gekennzeichnet sein können. Diese Machtbeziehungen wirken sich damit auch auf das Ergebnis (hier die Bildungsagenda und ihre Umsetzungsdokumente) aus.

die Implementierung auf nationaler Ebene. Mit Blick auf die Forschungsfrage wurden in dieser Arbeit die Dokumente ausgewählt, durch die Bezüge zu transformativen Lernprozessen hergestellt werden können. Aus der Analyse ausgeschlossen wurden dementsprechend Dokumente, die auf einer eher technischen Ebene die Verankerung der Bildungsagenda beschreiben sowie Dokumente, die sich aus durchgeführten Evaluationen zu Umsetzungsfortschritten mit Blick auf die Bildungsagenda ergeben (wie z.B. die Global Education Reports).

Für die folgende Analyse wurden unter diesen Voraussetzungen sechs Schlüsseldokumente als Datenbasis ausgewählt, die auf globaler Ebene den Rahmen für die Umsetzung der Bildungsagenda schaffen und damit als Handlungsrichtlinien verstanden werden können. Der Zugang zu den Dokumenten gelang über einen freien Zugang zur *UNESCO Digital Library*.<sup>22</sup> Diese dient dazu, gemeinsames Wissen zu fördern, Veröffentlichungen und Informationsmaterial öffentlich zugänglich zu machen und so die Mission der UNESO zu fördern (UNESCO Digital Library o.J.).

Von besonderer Relevanz für die Umsetzung der Bildungsagenda ist das Dokument *Education 2030 Framework for Action (Framework for Action)* veröffentlicht in 2016 (UNESCO 2016)<sup>23</sup>. Der Aktionsrahmen enthält strategische Handlungsempfehlungen für alle Unterziele und außerdem Vorschläge für Koordination und Monitoring (Deutsche UNESCO-Kommission 2017: Vorwort). Er wird als die Grundlage für die Umsetzung der Bildungsagenda beschrieben (ebd.)<sup>24</sup>.

Der Leitfaden *Unpacking Sustainable Development Goal 4. Education 2030 (Unpacking SDG4)* (UNESCO 2016a) skizziert wesentliche Merkmale der Bildungsagenda und bietet Staaten so einen unkomplizierten Überblick und eine erste Orientierungshilfe für ein besseres Verständnis der Bildungsagenda. So soll eine effektive Umsetzung unterstützt werden (Deutsche UNESCO-Kommission 2017a: 3). Da davon auszugehen ist, dass viele Staaten diesen unkomplizierten Zugang für eine erste Orientierung nutzen, wird er ebenfalls in die Analyse einbezogen.

Durch die beschriebene Bedeutung des Unterziel 4.7, in dem die qualitative Ausgestaltung der Bildungskonzepte beschrieben wird, zur Einschätzung des Transformationspotenzials der Bildungsagenda werden zwei weitere Dokumente hinzugezogen – zum einen die *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for*

---

<sup>22</sup> Zugang möglich über: <https://unesdoc.unesco.org/>

<sup>23</sup> In dem Dokument ist zusätzlich die INCHEON-Erklärung abgebildet. Da innerhalb der Dokumentenanalyse explizit die Umsetzungsdokumente analysiert werden sollen, wurde die INCHEON-Erklärung nicht mit einbezogen.

<sup>24</sup> Da im Aktionsrahmen das SDG 4 im Wortlaut wiedergegeben wird, wird nicht noch einmal zusätzlich die Agenda 2030 hinzugezogen.

*Sustainable Development (Roadmap ESD)* (UNESCO 2014) und zum anderen *Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education: Global Citizenship Education – An Emerging Perspective (Technical Consultation GCED)* (UNESCO 2013). Auf diese beiden Dokumente wird im Aktionsrahmen *Framework for Action* zur Differenzierung des Unterziels 4.7 direkt Bezug genommen (UNESCO 2016a: 49), um die Bereiche der BNE und der Global Citizenship Education inhaltlich zu konkretisieren.

Da die Grundlage für alle Überprüfungsmechanismen die Indikatoren sind, spielen sie auch zur Einschätzung des Transformationspotenzials eine bedeutsame Rolle. Deshalb wurden zwei Dokumente, die sich auf die Entwicklung und Vorstellung der Indikatoren beziehen, Bestandteil der Dokumentenanalyse. Das Dokument *Sustainable Development Data Digest. Laying the Foundation to measure sustainable development goal 4 (SDG4 Data Digest 2016)* (UIS 2016) beschreibt die Entwicklung und Ideen hinter den globalen und thematischen Indikatoren und macht so die Entstehung dieses Messinstrumentes transparent. Darüber hinaus werden Überlegungen dargestellt, wie die Schlüsselemente des SDG 4 – Lernen, Bildung, Qualität und Chancengerechtigkeit – gemessen werden können. Das Dokument ist das erste einer Reihe von Berichten über die Fortschritte auf dem Weg zu einer besseren Messung und Verwendung der mit Bezug zur Bildungsagenda generierten Daten, insbesondere bei den Bereichen, die schwierig zu messen sind. Als Erweiterung dazu wurde das *SDG 4 Data Digest. How to Produce and Use the Global and Thematic Education Indicators (SDG4 Data Digest 2019)* (UIS 2019) einbezogen. Es beinhaltet den aktuellen Stand<sup>25</sup> der globalen und thematischen Indikatorensets und zeichnet die Fortschritte im Feld der Indikatorenentwicklung nach.

Um möglichst nah am Material arbeiten zu können, wurden nicht die deutschen (oft gekürzten) Übersetzungen, sondern jeweils die Originale in englischer Sprache genutzt.<sup>26</sup>

### **8.3 Entwicklung des theoriebasierten Kategoriensystem**

Ausgangspunkt für die Einschätzung des Materials sind die unterschiedlichen Perspektiven, die in der Literatur im Kontext transformativer Lernprozesse diskutiert werden.

---

<sup>25</sup> Zum Analysezeitpunkt (Mai 2020)

<sup>26</sup> Im Deutschen gibt es eine Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung, die so in der englischen Sprache nicht vorkommt. Unter Rückbezug auf vorhandene Übersetzungen einiger der genutzten Quellen kann festgestellt werden, dass ‚education‘ in der Regel mit ‚Bildung, im Kontext der frühkindlichen Bildung mit ‚Bildung/ Erziehung/ Betreuung‘ übersetzt wurde. Diesen Begriffsverständnissen folgen die weiteren vorgenommenen Übersetzungen.

Das Kategoriensystem spiegelt deshalb die zentralen Elemente transformativer Lernprozesse wider und ermöglicht so eine Einordnung der Bildungsagenda in die Diskurse Transformativen Lernens.

Wie im Zwischenfazit beschrieben kommen hier einerseits die Grundlagen Transformativen Lernens als Transformation individueller Bedeutungsperspektiven, und andererseits die Merkmale einer Transformation kollektiver Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozesse zum Tragen. In Ergänzung dazu werden Sterlings Ideen zum ‚sustainable education paradigm‘ aufgegriffen, um den normativen Anspruch von Transformation einzubeziehen (siehe Kap. 6). Mit Bezug zu den in Kap. 8.1 differenzierten Fragestellungen werden in jeder Kategorie jeweils sowohl ‚Steuerungsimpulse‘ als auch ‚thematische/ didaktische Impulse‘ berücksichtigt. Die Entwicklung des Kategoriensystems und der der Analyse zugrundeliegende Kodierleitfaden kann im Anhang A nachvollzogen werden. Eine Konkretisierung der Kategorien folgt darüber hinaus bei der Darstellung der Ergebnisse.

Übersicht über das Kategoriensystem:

A Kollektive Ebene des Transformativen Lernens
B Analyse und Veränderung von dominierenden Paradigmen
C Analyse und Veränderung gesellschaftlicher Machtstrukturen
D Anerkennung der Relevanz von Sprache für eine Transformation
E Analyse und Veränderung von Lernsettings
F Entwicklung von neuen Visionen/ eigenen Strategien
G Förderung der Reflexionsfähigkeit
H Förderung autonomen und partizipativen Lernens
I Auseinandersetzung mit individuellen Resilienzen
J Förderung von neuen Perspektiven und neuen Erfahrungen
K Anregung von Mut, um sich an veränderte Begebenheiten anzupassen
L Förderung von kontextualisiertem Lernen
M Förderung von ganzheitlichem und integrativen Denken
N Ermöglichung eines Wechselspiels von Aktion und Reflexion
O Konstanter Wandel als Lebensgrundlage
P Wissen zum Thema nachhaltige Entwicklung im globalen Kontext
Q Wissen im Kontext sozioökonomischer Systeme
R Umgang mit Krisenerfahrungen der Lernenden
S Auseinandersetzung mit Normen, Werten, Leitbildern
T Grundsätzliche Fragen über Ziele, Sinn und Qualität von Lernen/ Lernerfahrungen
U Anregung zu Handlungen
Z Impulse, die im Widerspruch zu den Elementen Transformativen Lernens stehen

Im Folgenden wird mithilfe des Kodierleitfadens und des Kategoriensystems die Ana-

lyse der Umsetzungsdokumente der Bildungsagenda hinsichtlich ihres Transformationspotenzials vorgenommen.

## V Ergebnisse und Ausblick

### **9 Ergebnisse der Dokumentenanalyse – Elemente transformativer Lernprozesse innerhalb der Bildungsagenda 2030**

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse werden zunächst entlang der Kategorien A-U dargestellt, bevor eine zusammenfassende Interpretation unter Rückbezug auf die Theoriediskussion vorgenommen wird. Kategorie Z fließt in die zusammenfassende Interpretation ein. Abschließend folgt eine kritische Reflexion der Ergebnisse.

#### **9.1 Darstellung der Ergebnisse entlang der Kategorien**

Um die aus der Dokumentenanalyse gewonnenen Ergebnisse darzustellen, wurden die einzelnen Kategorien in Sets zusammengefasst, die jeweils unterschiedliche Foki beschreiben. Anhand dieser Sets werden die Ergebnisse beschrieben.<sup>27</sup>

##### **9.1.1 Fokus: kollektive Ebene des Transformativen Lernens**

*mit folgender Kategorie: A Kollektive Ebene des Transformativen Lernens*

In den Umsetzungsdokumenten der Bildungsagenda wird an diversen Stellen verdeutlicht, dass Bildung nicht nur auf eine individuelle Lernebene reduziert werden kann (siehe Anhang B\_A). Die neue Bildungsagenda ist dabei “inspired by a vision of education that transforms the lives of individuals, communities and societies, leaving no one behind.” (Framework for Action 2016: 24)

Durch die Integration von GCED und BNE soll ein systemischer Wandel auf individueller und gesellschaftlicher Ebene herbeigeführt werden.

---

<sup>27</sup> Zur besseren Nachvollziehbarkeit wird für die Analyse von der bis hierher genutzten Zitation wie folgt abgewichen:

- Education 2030 Framework for Action: (UNESCO 2016) ab hier: (Framework for Action 2016)
- Unpacking Sustainable Development Goal 4. Education 2030 (UNESCO 2016a) ab hier: (Unpacking SDG4 2016a)
- Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development (UNESCO 2014) ab hier: (Roadmap ESD 2014)
- Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education: Global Citizenship Education – An Emerging Perspective (UNESCO 2013) ab hier: (Technical Consultation GCED 2013)
- Sustainable Development Data Digest. Laying the Foundation to measure sustainable development goal 4 (UIS 2016) ab hier: (SDG4 Data Digest 2016)
- SDG 4 Data Digest. How to Produce and Use the Global and Thematic Education Indicators (UIS 2019) ab hier: (SDG4 Data Digest 2019)



“Empowering learners of any age, in any education setting, to transform themselves and the society they live in.” (Roadmap ESD 2014: 12)

Die Auswirkungen, die Bildung für jeden einzelnen, aber ebenso für ein gesellschaftliches Kollektiv haben, werden dabei hervorgehoben.

“One tension pertinent to global citizenship education is whether global citizenship education should promote global community outcomes or outcomes for individual learners. The former position highlights what global citizenship education can contribute to the world, while the latter focuses on what the area can do for individual learners as per their acquisition of ‘21st Century skills.’” (Technical Consultation GCED 2013: 4)

“Mainstream ESD into both education and sustainable development policies, to create an enabling environment for ESD and to bring about systemic change.” (Roadmap ESD 2014: 15)

Bildung innerhalb der Bildungsagenda 2030 wird vor diesem Hintergrund zu einem Instrument des Empowerments, dass sowohl zur Unterstützung der Selbstbestimmung als auch zu einem kollektiven Prozess der Selbst-Aneignung von politischer Macht (Herringer 2020: 13ff.) beitragen kann, um Systemtransformationen anzuregen.

### **9.1.2 Fokus: Transformation gesamtgesellschaftliches System**

*mit folgenden Kategorien: B Analyse und Veränderung von dominierenden Paradigmen; C Analyse und Veränderung gesellschaftlicher Machtstrukturen; O Konstanter Wandel als Lebensgrundlage, K Anregung von Mut, um sich an veränderte Begebenheiten anzupassen; I Auseinandersetzung mit individuellen Resilienzen*

Ein Kernelement von transformativen Lernprozessen ist die Analyse und Veränderung von dominierenden Paradigmen (Kategorie B). Aus diesem Grund wurde in der Bildungsagenda und ihren Umsetzungsdokumenten nach Textstellen gesucht, die kritisch die dominierenden Grundannahmen menschlichen Zusammenlebens in den Blick nehmen und darauf hinweisen, diesen Ansatz in Bildungszusammenhänge zu implementieren (siehe Anhang B\_B).

Im Rahmen der Begründung der Notwendigkeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung in die Bildungssysteme zu integrieren gibt es diesbezüglich einen expliziten Hinweis.

“Political agreements, financial incentives or technological solutions alone do not suffice to grapple with the challenges of sustainable development. It will require a wholesale change in the way we think and the way we act – a rethink of how we relate to one another and how we interact with the ecosystems that support our lives.” (Roadmap ESD 2014: 8)

Dass es einen Paradigmenwechsel braucht, wird damit zumindest in einem Umsetzungsdokument deutlich. Anregungen dazu, wie diese Facette thematisch und didaktisch mit Lernenden gestaltet werden soll, gibt es nicht.

Die Veränderung gesellschaftlicher Machtstrukturen sind eine weitere Voraussetzung zur Gestaltung transformativer Lernprozesse. Macht ist ein allgegenwärtiges und bedeutsames Phänomen unseres Alltags, da soziale Beziehung immer einen Machtaspekt enthalten (Koller 1991: 106ff.). In Abgrenzung dazu werden als gesellschaftliche Machtstrukturen die „dauerhaften Machtkonstellationen, die sich zu einer stabilen Struktur verfestigen und gleichsam unabhängig von den beteiligten Akteuren existieren“ (Koller 1991: 121) verstanden. Angelehnt an diese Definition wurden diesem Kriterium Textstellen zugeordnet, die Hinweise auf eine Auseinandersetzung mit dauerhaften Machtkonstellationen geben (siehe Anhang B\_C).

Einen Schwerpunkt nimmt innerhalb der Bildungsagenda 2030 die Forderung des Abbaus von Machtstrukturen in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit und der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen ein (vgl. SDG 4.5). Darüber hinaus werden aber auch alle jene adressiert, die bisher besonders von Benachteiligung betroffen waren.

“SDG4-Education 2030 includes a renewed and broader focus on inclusion, equity and gender equality. This is particularly explicit in target 4.5 which aims to eliminate gender disparities and ensure more equitable access to all levels of education and vocational training for vulnerable populations including persons with disabilities and indigenous peoples.” (Unpacking SDG4 2016a: 11)

Der Abbau jeglicher Diskriminierung wird hervorhoben – auch im Zugang zur Lehrer\*innenausbildung, so sollen z.B. „gender-sensitive strategies to attract the best and most motivated candidates to teaching“ (Framework for Action 2016: 55) gefunden werden. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch der Hinweis auf diskriminierungsfreie Lehr- und Lernmaterialien.

“Ensure government review of education sector plans, budgets, curricula and textbooks along with teacher training and supervision, so that they are free of gender stereotypes and promote equality, non-discrimination and human rights and foster intercultural education.” (Framework for action 2016: 46)

Betont wird immer der Aspekt der Chancengerechtigkeit, der neben Inklusion und Qualität in allen Unterzielen des SDG4 im Mittelpunkt steht (Unpacking SDG4 2016a: 14). Diese Priorität impliziert einen inklusiven politischen Dialog, der unterschiedlichen Gruppen eine stärkere Stimme in Entscheidungsprozessen geben müsse (Unpacking SDG 4 2016a: 18). Darüber hinaus wird mit Blick auf die Rolle junger Menschen im Kontext von Bildung ein intergenerationales Machtverhältnis angerissen.

“Youth, including activists and leaders, are both beneficiaries and drivers of this Priority Action Area. Stakeholders include youth-focused and youth-led organizations, as well as institutions that serve youth in the public and private sectors, ranging from mass media and faith-based organisations to local and national governments.” (Roadmap ESD 2014: 23)

Die Analyse und Veränderung gesellschaftlicher Machtstrukturen wird auch in Bezug

auf die thematische und didaktische Umsetzung hin erwähnt, denn GCED unterstützt “learners to critically revisit assumptions, world views and power relations in mainstream discourses and consider people/groups systematically underrepresented/marginalized” (Technical Consultation GCED 2013: 5). Der Zivilgesellschaft wird in all diesen Zusammenhängen jeweils die bedeutsame Rolle als „critical agents of change“ (Roadmap ESD 2014: 24) zugesprochen.

Auffällig im Zusammenhang mit der Analyse und Veränderung von gesellschaftlichen Machtstrukturen ist, dass vorrangig Chancengerechtigkeit und Machtverteilungen in innerstaatlichen Kontexten behandelt werden. Hinweise auf eine Diskussion über zwischenstaatliche Machtverteilungen, u.a. im Hinblick auf wirtschaftliche Abhängigkeiten, postkolonialen Denkstrukturen und einer ‚imperialen Lebensweise‘ (Brand/ Wissen 2017) sind innerhalb der Bildungsagenda 2030 kaum zu finden. Einziger Ansatzpunkt ist in diesem Zusammenhang die Betonung, dass die SDGs sich an alle Staaten richten.

“SDG4, on the other hand, is, by definition a universal agenda applicable to all countries both in the global North, as well as the global South.” (Unpacking SDG4 2016a: 9)

Dieser Appell bricht, zumindest stellenweise, die Vorstellung von ‚entwickelten‘ und ‚unterentwickelten‘ Staaten auf, auch wenn sprachlich stellenweise an dieser Trennung festgehalten wird (siehe Kap. 9.2).

Die Anerkennung von und Einstellung zu stetigem Wandel als grundlegendes Element des Lebens spielt innerhalb transformativer Lernprozesse als Grundvoraussetzung zur Entwicklung eines ‚prospective mind‘ (siehe Kap. 5.2) eine besondere Rolle (Kategorie O). In diesem Zusammenhang wird zusätzlich die Kategorie ‚K Anregung von Mut, um sich an veränderte Begebenheiten anzupassen‘ dargestellt, da sich in der Praxis viele Überschneidungen zwischen beiden Kategorien herausgestellt haben (siehe Anhang B\_O).

Die Anerkennung und Einstellung auf stetigen Wandel findet in der Bildungsagenda 2030 Erwähnung. Auf Steuerungsebene wird hier auf die Notwendigkeit hingewiesen, Bildungssysteme reaktionsfähiger zu machen, um sich rasch verändernden Begebenheiten anzupassen, besonders vor dem Hintergrund von Konflikten, sozialen Unruhen und Naturkatastrophen.

“It is, therefore, critical to develop education systems that are more resilient and responsive in the face of conflict, social unrest and natural hazards – and to ensure that education is maintained during emergency, conflict and post-conflict situations” (Framework for action 2016: 27)

Der größte Fokus liegt in diesem Zusammenhang allerdings auf der Anpassungsfähigkeit des Schulsystems an einen sich weiter verändernden Arbeitsmarkt.

“Against a background of rapidly changing labour markets, growing unemployment particularly among youth, ageing labour forces in some countries, migration, and technological advancements, all countries are facing the need to develop people’s knowledge, skills and competencies for decent work, entrepreneurship and life” (Framework for action 2016: 42)

Im didaktischen/ thematischen Bereich wird darauf hingewiesen, dass Menschen die Fähigkeiten brauchen, lebenslang ihre Skills 'upzudaten' und Fähigkeiten zu erlernen, die sie widerstandsfähiger für Veränderungen machen. Dazu zählen in der Agenda kritisches Denken, Kreativität, Teamarbeit, Kommunikationsfähigkeiten und Konfliktlösung (Framework for action 2016: 43). Der in der Bildungsagenda 2030 gesetzte Fokus des ‚lifelong-learning‘ unterstreicht dies (Roadmap ESD 2014: 12). Auch hier wird die Notwendigkeit mit dem sich verändernden Arbeitsmarkt begründet.

“A narrow focus on work-specific skills reduces graduates’ abilities to adapt to the fast changing demands of the labour market. Therefore, beyond mastering work-specific skills, emphasis must be placed on developing high-level cognitive and non-cognitive/transferable skills, such as problem-solving, critical thinking, creativity, teamwork, communication skills and conflict resolution, which can be used across a range of occupational fields.” (Framework for action 2016: 43)

Im Zusammenhang mit der Herausforderung, stetigen Wandel als Teil des Lebens zu begreifen, wird die Entwicklung von Resilienzen und die Wertschätzung und Auseinandersetzung mit eigenen Fähigkeiten (Kategorie I) zu einem weiteren Baustein innerhalb transformativer Lernprozesse (siehe Anhang B\_I). In den Umsetzungsdokumenten zur Bildungsagenda wird die Bedeutung von Resilienz nur an einer Stelle deutlich:

“SDG4-Education 2030 will ensure that all individuals acquire a solid foundation of knowledge, develop creative and critical thinking and collaborative skills, and build curiosity, courage and resilience.“ (Framework for action 2016: 26)

### **9.1.3 Fokus: Transformation von Bildungsverständnis und Lernumgebungen**

*mit folgenden Kategorien: E Analyse und Veränderung von Lernsettings; H Förderung von autonomem und partizipativem Lernen; L Förderung von kontextualisiertem Lernen; M Förderung von ganzheitlichem und integrativen Denken; T Grundsätzliche Fragen über Ziele, Sinn und Qualität von Lernen und Lernerfahrungen*

Die Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Fragen über die Ziele, den Sinn und die Qualität von Lernen und Lernerfahrungen ist ein weiteres Element transformativer Lernprozesse. Diese Auseinandersetzung findet innerhalb der Bildungsagenda und der Umsetzungsdokumente ausführlich statt (Kategorie T). So wird explizit beschrieben, dass das der Bildungsagenda 2030 zugrundeliegende Verständnis von Bildung über einen „utilitarian approach to education“ (Framework for action 2016: 26) hinausgeht und „the multiple dimensions of human existence“ (Framework for action 2016: 26) integriert.

Der Fokus liegt, in Abgrenzung zu vorherigen und vergleichbaren globalen Programmen, nicht mehr ausschließlich auf der Schaffung von Zugängen zu Bildung, sondern insbesondere darin, die Ergebnisse in den Blick zu nehmen und über die qualitative Ebene von Bildung in den Diskurs zu treten.

“Five of the ten education targets focus on the learning outcomes of young children, youth and adults. This is a shift from previous global education targets, such as those in the MDGs, which focused solely on ensuring access, participation and completion in formal primary education and on gender equality in primary, secondary and tertiary education.” (SDG4 Data Digest 2016: 27)

Diese Verschiebung muss zu einer Weiterentwicklung der Datenmessung auf internationaler Ebene führen, da die bisherigen Indikatorenkonzepte nicht auf eine Qualitätsmessung in diesem Sinne ausgelegt sind.

“By transforming ‘the way learning is understood in contexts...we can begin to understand how to better promote policies that will enhance educational quality and increase the learning consequences among those hardest to reach’”. (SDG4 Data Digest 2016: 19)

Die Priorität, die Lernen und Chancengerechtigkeit innerhalb der Bildungsagenda zugeschrieben wird, verlangt außerdem neue Bewertungsmaßstäbe, sodass nicht nur Fortschritte beurteilt werden, sondern auch eine Bewertung der Anstrengungen erfolgt, die auf politischer Ebene und durch die bereitgestellten Ressourcen vorgenommen werden (Data Digest 2016: 81).

Insgesamt wird in Bezug auf grundsätzliche Fragen über Ziele, Sinn und Qualität von Bildung deutlich, dass der Bildung eine Schlüsselrolle zur Erreichung der SDGs zugeschrieben wird, denn „Education is at the heart of the 2030 Agenda for Sustainable Development and essential for the success of all SDGs.“ (Framework for action 2016: 24) Bildung zielt in diesem Zusammenhang auf die Förderung wirtschaftlicher Produktivität und die Teilhabe am Arbeitsmarkt. Immer wieder liegt die Betonung aber auch auf einer Bildung für die globale Bürgerschaft, Bildung für die Entwicklung einer friedlichen, gerechten Welt, Bildung für eine bessere Gesundheitsvorsorge, Bildung zur Lösung von sozialen, kulturellen, politischen und globalen Herausforderungen, Bildung für Geschlechtergerechtigkeit und die Anerkennung von Vielfalt.

“What is new in the SDG4-Education 2030 is the focus on the relevance of learning, both in terms of vocational and technical skills for decent work (Target 4.4), as well as for ‘global citizenship’ in a plural, interdependent, and interconnected world (Target 4.7).” (Unpacking SDG4 2016a: 11)

Ein ‚Nützlichkeitsdenken‘ in Bezug auf Bildung bleibt damit allerdings bestehen, auch wenn es um qualitativ hochwertige Bildung geht. Frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung wird dabei eine besondere Rolle zugeschrieben. An diversen Stellen wird Bildung als das ‚mächtige‘, ‚wichtigste‘ und ‚wirksamste‘ Instrument beschrieben, um

nachhaltige Entwicklung im Sinne der SDGs zu verwirklichen.

“education’s unmatched power to improve lives, particularly for girls and women continues to accumulate” (Framework for action 2016: 27)

Die Aufgabe von Bildung, ihr Ziel, ihr Zweck und die Qualität, werden damit innerhalb der Dokumente ausführlich besprochen. Hinweise dazu, diese Aspekte zusammen mit Lernenden in den benannten Bildungskontexten zu diskutieren, gibt es nicht.

Da Lernen auch unter den Bedingungen institutionalisierter Lernsettings stattfindet, nehmen die Gestaltung neuer bzw. Analyse bestehender Lernsettings für transformative Lernprozesse eine wichtige Bedeutung ein (Brookfield 2000, siehe Kap. 5.3.1). In diesem Zusammenhang geht es sowohl um Lernumgebungen im physischen Sinne, als auch um die Prägung der Lernumgebungen durch Hierarchieebenen und das Miteinander zwischen Lehrenden und Lernenden, angewandte Methoden und Interaktionsmöglichkeiten.

Zu der Analyse und Veränderung von Lernsettings (Kategorie E) finden sich in der Bildungsagenda und ihren Umsetzungsdokumenten detaillierte Hinweise (siehe Anhang B\_E). Dabei wird in Bezug auf eine Bildung für nachhaltige Entwicklung deutlich, dass es nicht um kleine Veränderungen geht, sondern um eine Neuausrichtung.

“ESD is transformative education in that it aims at reorienting societies towards sustainable development. This, ultimately, requires a reorientation of education systems and structures as well as a reframing of teaching and learning. ESD concerns the core of teaching and learning and cannot be considered an add-on to existing educational practices.” (Roadmap ESD 2014: 33)

Zentral ist dabei die Entwicklung hin zu einem ‚whole-institutional approach‘.

“Transforming learning and training environments concerns not only managing physical facilities more sustainably, but also changing the ethos and governance structure of the whole institution. The second Priority Action Area calls for promoting whole-institution approaches to ESD in schools and all other learning and training settings.” (Roadmap ESD 2014: 18)

Die Veränderung von Lernsettings spielt damit auf unterschiedlichen Ebenen eine Rolle. Den Rollen der Lehrenden, als “key to achieving all of the SDG4-Education 2030 agenda“ (Framework for action 2016: 54) wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet:

“teachers and educators should be empowered, adequately recruited and remunerated, motivated, professionally qualified, and supported within well-resourced, efficient and effectively governed systems.” (Framework for action 2016: 54)

Auch das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden wird angesprochen und eine ausreichende Anzahl an Lehrenden gefordert, die „learner-centred, active and collaborative pedagogical approaches“ (Framework for action 2016: 33) nutzen.

Jede Veränderung des Bildungssystems muss darauf ausgelegt sein, besser auf Vielfalt und unterschiedliche Bedürfnisse reagieren zu können.

“To achieve inclusive education, policies should aim to transform education systems so they can better respond to learners’ diversity and needs.” (Framework for action 2016: 44)

Für diese Weiterentwicklung brauche es „alternative or complementary paths of learning“. (Technical Consultation GCED 2013: 4)

Die physische Ausstattung der Schule stellt innerhalb der Bildungsagenda einen weiteren Schwerpunkt mit Blick auf eine Veränderung von Lernsettings dar. So bezieht sich der Indikator 4.a.1 auf den Anteil von Schulen mit Zugang zu

“(a) electricity; (b) the Internet for pedagogical purposes; (c) computers for pedagogical purposes; (d) adapted infrastructure and materials for students with disabilities; (e) basic drinking water; (f ) single-sex basic sanitation facilities; and (g) basic handwashing facilities”. (Unpacking SDG4 2016a: 35)

Ein weiteres Augenmerk liegt auf Bildung in Krisen- und Konfliktsituationen, bzw. -gebieten:

“Countries must, therefore, institute measures to develop inclusive, responsive and resilient education systems to meet the needs of children, youth and adults in crisis contexts, including internally displaced persons and refugees. The principles of prevention, preparedness and response, and established international guidelines such as the Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) Minimum Standards, should guide planning and response. Education sector plans and policies should anticipate risks and include measures to respond to the educational needs of children and adults in crisis situations; they should also promote safety, resilience and social cohesion, with the aim of reducing the risks of conflict and natural disaster.” (Framework for action 2016: 34)

Nicht nur in Bezug auf Krisen- und Konfliktregionen spielt die Sicherheit innerhalb von Bildungseinrichtungen sowie auf den Hin- und Rückwegen eine Rolle, denn „[e]nsuring that girls and women feel safe in their learning environments is key to continuing their education“ (Framework for action 2016: 51). Der Aspekt der Sicherheit wird damit zur Voraussetzung für den chancengerechten Zugang zu Bildung.

Impulse dazu, die Analyse und Gestaltung der Lernsettings auch thematisch und didaktisch in Lernkontexten zu integrieren, finden sich nicht.

Angrenzend an die Gestaltung der Lernsettings wird in den Theorien transformativer Lernprozesse die ganzheitliche und integrierte Gestaltung von Lernen gefordert (Sterling 2010: 522; Kategorie M). Diesem Kriterium wurden deshalb Textstellen zugewiesen, die Hinweise zu einer ganzheitlichen und integrativen Gestaltung von Lernarrangements liefern konnten (siehe Anhang B\_M).

Innerhalb der Bildungsagenda wird unterstrichen, dass sowohl formale als auch non-formale und informelle Lernsettings für eine ganzheitliche Gestaltung relevant sind (auch wenn ein deutlicher Fokus insgesamt auf der formalen Ebene liegt).

“SDG4-Education 2030 aims to ensure equitable opportunities to education in a holistic and lifelong learning perspective.” (Unpacking SDG4 2016a: 11)

“The fact that SDG4-Education 2030 concerns all levels of formal and non-formal education, as well as learners of all age groups, requires a truly sector-wide approach to education policy, planning, and coordination.” (Unpacking SDG4 2016a: 17)

Mit Blick auf eine integrierte Gestaltung von Lernen wird hervorgehoben, dass es nicht um eine Bildung gehen kann die als ‚Add-on‘ gedacht ist, sondern dass das der Bildungsagenda zugrundeliegende Bildungsverständnis in bestehende Praxen und Prozesse integriert werden muss, damit es gelingen kann:

“SDG4 targets and policy priorities should be part of existing national education policies, plans and processes. Efforts to realize SDG4 commitments should not result in parallel or separate plans or processes. SDG4 policy commitments do not exist outside of existing national policies, planning, management and monitoring processes and mechanisms. Rather, existing country-led systems, processes and mechanisms should be supported or strengthened to ensure better alignment/adaptation with global commitments.” (Unpacking SDG4 2016a: 19)

Dafür braucht es auch „sector-wide policy, planning and coordination“ (Unpacking SDG4 2016a: 17) sowie “effective and inclusive partnerships“ (Framework for action 2016: 31) zwischen unterschiedlichen staatlichen und nicht staatlichen Akteur\*innen. Dies wird auch dadurch deutlich, dass die Bildungsagenda nicht einzig durch das SDG4 charakterisiert ist.

„Education in the 2030 Agenda for Sustainable Development is not restricted to SDG4. Education, is specifically mentioned in targets of the five goals listed below, but also linked to almost all of the other SDGs in one way or another“ (Unpacking SDG4 2016a: 7)

Die Indikatoren unterstreichen die ganzheitliche und integrierte Vorstellung durch die verschiedenen – globalen, thematischen, regionalen und nationalen – Ebenen, an denen sie ansetzen (SDG4 Data Digest 2019).

In Bezug auf die didaktische/ thematische Ebene wird im Rahmen der GCED dazu aufgerufen, Lernenden anstelle von segmentiertem, ganzheitliches Wissen bereit zu stellen und damit ein ganzheitliches Verstehen von Bürger- und Bürgerschaftskonzepten zu erlangen (SDG4 Data Digest 2016: 68).

Die methodische Gestaltung von Lernen ist ein zentrales Element transformativer Lernprozesse. Neben ganzheitlichem und integrativem Lernen sind nach Sterling autonome



und partizipative Lernformen (Kategorie H) sowie kontextualisiertes Lernen (Kategorie L) von besonderer Bedeutung (Sterling 2010, siehe Kap. 5.2).

Die Relevanz autonomen und partizipativen Lernens (siehe Anhang B\_H) wird auf Steuerungsebene innerhalb der Bildungsagenda dahingehend anerkannt, dass Communities, junge Menschen und Eltern vermehrt in das Management von Schule einbezogen werden sollen (Framework for action 2016: 37). Auch Lehrende sollen bei der Evaluierung der Bildungspolitik partizipativ beteiligt werden:

“Set up or strengthen mechanisms for institutionalized social dialogue with teachers and their representative organizations, ensuring their full participation in the development, implementation, monitoring and evaluation of education policy.” (Framework for action 2016: 55)

Auf didaktischer Ebene sollen partizipatorische Programme gefördert werden, insbesondere um mehr Engagement in der Gesellschaft zu erreichen (Framework for action 2016: 50). Lerner\*innen-zentrierte Ansätze des Lehrens sollen gefördert werden (Roadmap ESD 2014: 12). Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass Jugendliche und Studierende wesentliche Partner in der weiteren Entwicklung sind und als Expert\*innen für die Anforderungen an ein verbessertes Lernen zu sehen sind (Framework for action 2016: 59).

Kontextualisiertes Lernen bedeutet die Anerkennung der unterschiedlichen Lernkontexte der Lernenden und der Einbezug dieser Kontexte in die Gestaltung von Lernprozessen. Impulse dazu finden sich innerhalb der Bildungsagenda besonders auf Steuerungsebene wieder (siehe Anhang B\_L), sodass die Ziele und Vorgaben immer unter Einbezug der nationalen Realitäten, Kapazitäten, Prioritäten und Entwicklungsniveaus der einzelnen Länder umzusetzen sind (SDG4 Data Digest 2016: 17ff.; Framework for action 2016: 23ff.). Gleichzeitig wird deutlich gemacht, dass die Anerkennung der unterschiedlichen Kontexte die Entwicklung global vergleichbarer Indikatoren erschwert, da sich diese sowohl auf die Interpretation als z.B. auch auf die kindliche Entwicklung an sich auswirken:

“The challenge now is to create a workable global strategy for ECD measurement that balances the need for globally-comparable data with national relevance, while adequately handling the complexity of cultural and contextual influences on child development.” (SDG4 Data Digest 2016: 61)

Ebenso findet die Anerkennung der individuellen Kontexte der Lernenden in Bildungsprozessen in der Bildungsagenda Erwähnung. So wird betont, dass Lerninhalte und Programme auf die Erfahrungen, Vorkenntnisse und Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten sind (Framework for action 2016: 48). Auch Lehrmaterialien sollten „context specific“ (Framework for action 2016: 33) sein.

Ein großer Schwerpunkt liegt darüber hinaus auf der Anerkennung kultureller Diversität,

nicht nur auf methodischer Ebene, sondern als Ziel von Lernprozessen:

“ESD empowers learners to take informed decisions and responsible actions for environmental integrity, economic viability and a just society, for present and future generations, while respecting cultural diversity.” (Roadmap ESD 2014: 12)

#### **9.1.4 Fokus: Transformation auf individueller Ebene**

*mit folgenden Kategorien: F Entwicklung von neuen Visionen/ eigenen Strategien; G Förderung der Reflexionsfähigkeit; J Förderung neuer Perspektiven und neuer Erfahrungen; S Auseinandersetzung mit Normen, Werten, Leitbildern; U Anregung zu Handlungen*

Fünf der untersuchten Kategorien fokussieren direkt die Transformation auf individueller Ebene und spiegeln damit Aspekte wider, die in Bezug auf didaktische/ thematische Impulse innerhalb der Bildungsagenda für die (Aus-)Gestaltung von Lernsettings angesprochen werden.

Für eine sozial-ökologische Transformation ist nicht nur die Befähigung von Menschen für die Bewältigung globaler Herausforderungen von Bedeutung, sondern dieser gesellschaftliche Wandel kann und muss als ein gesellschaftlicher Such-, Lern- und Gestaltungsprozess verstanden werden (Etzkorn et al. 2019: 11). Da dieser Wandel auch eine Kritik an der dominanten Kultur der Vergangenheit (Singer-Brodowski 2016a: 15f) beinhaltet, ist die gemeinsame Suche von Visionen und Strategien für gesellschaftliches Zusammenleben wichtiger Bestandteil transformativer Lernprozesse (Kategorie F, siehe Anhang B\_F).

So wird bezogen auf den Anspruch, dass Lernen zur Entwicklung von neuen Visionen und Strategien beitragen muss, in der Bildungsagenda die notwendige Suche nach Ideen unterstrichen, um bestehende Herausforderungen zu lösen. Eine besondere Rolle spielen hier tertiäre Bildung und Universitäten sowie die Förderung von kritischem und kreativem Denken:

„in addition to imparting job skills, tertiary education and universities play a vital role in stimulating critical and creative thinking and generating and disseminating knowledge for social, cultural, ecological and economic development.” (Framework for action 2016: 41)

Auch darüber hinaus ist in der Bildungsagenda die Entwicklung von neuen Problemlösungsideen integraler Bestandteil von GCED und BNE.

“Transformative education requires transformative pedagogy that: 1) encourages learners to analyze real-life issues critically and to identify possible solutions creatively and innovatively”. (Technical Consultation GCED 2013: 4)

Deutlich wird innerhalb der Begründung zur Anerkennung der Perspektiven von jungen Menschen auf die Suche von Visionen zur gesellschaftlichen Transformation hingewiesen:

„Mass mobilisation of youth towards sustainable development requires empowering youth with information on the impacts of their daily choices and actions, while tapping into their creativity and determination to find workable and innovative solutions and alternatives.“ (Roadmap ESD 2014: 22)

Neben der Entwicklung von Visionen und Strategien, ist die Reflexionsfähigkeit entscheidend, um an den individuellen Bedeutungsperspektiven von Menschen ansetzen zu können (Mezirow 1997: 82). Reflexionsfähigkeit beinhaltet die Förderung kritischen Denkens und die Reflexion der eigenen Rolle in gesellschaftlichen Zusammenhängen (Kategorie G).

Hinweise auf die Relevanz von Reflexionsfähigkeit finden sich an diversen Stellen der Umsetzungsdokumente der Bildungsagenda (u.a. SDG4 Data Digest 2019: 35; Framework for action 2016: 26, siehe Anhang B\_G). Besonders im Rahmen BNE und GCED wird der Fähigkeit des kritischen Denkens und dem Treffen von informierten, verantwortungsvollen Entscheidungen besondere Bedeutung zugemessen. Ziel ist es Lernende zu fördern, um „real-life issues“ kritisch zu reflektieren. (Technical Consultation GCED 2013: 5)

Grundlage der oben genannten Reflexionsfähigkeit sind neue Erfahrungen, die mit unseren, durch die bestehenden Bedeutungsperspektiven bestimmten, Erwartungshaltungen unvereinbar sind und somit neue Perspektiven ermöglichen (Mezirow 1997: 52, Kategorie J). Das Perspektivwechsel und die Offenheit für neue Erfahrungen wichtige Merkmale innerhalb der Bildungsagenda (insbesondere in der GCED) sind, wird an unterschiedlichen Stellen benannt (siehe Anhang B\_J). Unterstützung bieten können z.B. die ICTs bieten, da sie weltweiten Austausch und Vernetzung ermöglichen.

“Phenomenal advances in information and communication technologies (ICTs) have enabled people to connect and interact with others around the globe anywhere, anytime. This has contributed to an intensified perception and reality of being inter-connected and living beyond local perimeters, albeit virtually.” (Technical Consultation GCED 2013: 5)

Interessant ist in diesem Zusammenhang der benannte Ansatz des De-Zentralisierens:

“The notion of ‘de-centering’ is also an approach to these questions. Emphasising the gradual process to de-center learners from their local realities and connect them to, and provide them with, a vision of other realities and possibilities, the concept views local vs. global on a continuum, closing the dissected gap between the two.” (Technical Consultation GCED 2013: 5)

Austauschprogramme und das Erlernen von Fremdsprache sollen ebenfalls Perspektivwechsel und neue Erfahrungen ermöglichen (Technical Consultation GCED 2013: 4). Die Relevanz des Perspektivwechsels und des Einbeziehens neuer Erfahrungen bei der Gestaltung von Bildung wird auch auf der Steuerungsebene erkannt. Dort sollen diese Aspekte durch Austausch und Good-Practice-Beispiele angeregt werden.

“Develop and disseminate good practices on ESD and GCED within and between countries to better implement education programmes and enhance international cooperation and understanding.” (Framework for action 2016: 50)

Ein zentrales Element, das transformative Lernprozesse für eine sozial-ökologische Transformation von einer instrumentellen Bildung für nachhaltige Entwicklung unterscheidet, ist die Auseinandersetzung mit Werten, Normen und Haltungen (Vare/ Scott 2007: 194, Kategorie S). Auch in der Bildungsagenda wird die Relevanz, unter Bildung vermehrt eine Auseinandersetzung mit Normen, Werten und Haltungen zu verstehen und sie nicht auf kognitives Wissen zu beschränken, an diversen Stellen hervorgehoben (siehe Anhang B\_S): Qualitative Bildung „includes the development of those skills, values, attitudes“ (Framework for action 2016: 33).

Es gibt einen Rückbezug auf 'universelle Werte' wie Menschenrechte, Frieden, Vielfalt und Nachhaltigkeit.

And it is, necessarily, based on and respects the universal values of human rights, democracy, justice, non-discrimination, diversity and sustainability, among others. (Technical Consultation GCED 2013: 3)

Anregungen zur inhaltlichen Diskussion dieser universellen Werte mit Lernenden finden sich in den Dokumenten nicht.

Auch die Anregung, aus dem theoretisch Erlernten Handlungen abzuleiten und umzusetzen, wird als wichtiger Aspekt transformativer Lernprozesse verstanden (Kategorie U). Diese Einschätzung wird in der Bildungsagenda und den Umsetzungsdokumenten unterstützt (siehe Anhang B\_U) Es wird an vielen Stellen betont, dass nicht nur theoretisches Lernen stattfinden soll, sondern dass dies zum Ausprobieren und Maßnahmen ergreifen anregen soll:

“ESD is about much more than preaching and teaching on sustainable development. It is also about practicing sustainable development.” (Roadmap ESD 2014: 18)

“generate actions and engagement among, and for, its members through civic actions in the public domain to promote a better world and future.” (Technical Consultation GCED 2013: 3)

### **9.1.5 Fokus: Wissen für nachhaltige Entwicklung**

*mit folgenden Kategorien: P Relevanz von und Wissen zum Thema nachhaltige Entwicklung im globalen Kontext; Q Wissen im Kontext sozioökonomischer Systeme*

Auch wenn Sterling im Rahmen des ‚sustainable education paradigm‘ hervorhebt, dass sich Lernen für sozial-ökologische Transformationsprozesse nicht darin erschöpfen darf, Wissen zu vermitteln und dieses unhinterfragt zu übernehmen, bleibt für das Verstehen der Notwendigkeit geforderter Verhaltensänderung eine Wissensgrundlage essenziell

(siehe Kap. 5.2). Deshalb wurde innerhalb der Kategorie P nach Textstellen gesucht, die auf aktuelle globale Probleme hinweisen und diese im Rahmen von Wissensvermittlung in Lernprozesse thematisch einbeziehen. Festgestellt werden kann, dass die Relevanz von Wissen über globale Herausforderungen in Lernprozessen auf Steuerungsebene eindeutig anerkannt ist. Dies belegt schon die Aufnahme des Unterziels 4.7 in die Bildungsagenda:

“By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development”. (Framework for action 2016: 73)

Eine solide Wissensgrundlage über nachhaltige Entwicklung wird damit explizit gefordert, wenn auch nicht immer ausgeführt wird, was dies beinhaltet. Ausdrücklich als notwendige Lerninhalte werden in diesem Zusammenhang folgende Aspekte benannt: Biodiversität, Katastrophenvorsorge, nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster, das Wissen und Verstehen von 'spezifischen globalen Fragen und Trends', HIV und Sexualerziehung, Menschenrechtsbildung, Klima und Klimawandel, Menschenrechte, Gleichberechtigung der Geschlechter, das gesellschaftliche Zusammenleben, die Beziehung zur Natur, ausreichende Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit, und die Förderung der Wahrnehmung der Rolle als (globale) Bürger\*in (siehe Anhang B\_P).

Ein Blick auf die Indikatoren gibt darüber weitere Hinweise. So vermittelt der globale Indikator (4.7.1) zum Unterziel 4.7:

„Extent to which (i) global citizenship education and (ii) education for sustainable development, including gender equality and human rights, are mainstreamed at all levels in: (a) national education policies, (b) curricula, (c) teacher education and (d) student assessment.” (Unpacking SDG4 2016a: 26)

Eine exakte Vorstellung darüber, welches Wissen relevant ist, geht damit aus den globalen Indikatoren nicht hervor. Interessant ist hier allerdings die Verbindung zwischen dem SDG4 und dem SDG 12, das auf nachhaltige Produktion und nachhaltigen Konsum zielt. Der globale Indikator für das Unterziel 4.7 (also 4.7.1) und 12.8 (also 12.8.1) Aus dieser Überschneidung kann abgeleitet werden, dass GCED und BNE insbesondere für nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster relevant zu sein scheint.

Weitere Hinweise zur inhaltlichen Ausgestaltung der Wissensvermittlung im Kontext ‚nachhaltige Entwicklung‘ liefern die thematischen Indikatoren, die damit gleichzeitig bestimmte Prioritäten setzen:

4.7.2 Percentage of schools that provide life skills-based HIV and sexuality education

4.7.3 Extent to which the framework on the World Programme on Human Rights Education is implemented nationally.

- 4.7.4 Percentage of students by age group (or education level) showing adequate understanding of issues relating to global citizenship and sustainability
- 4.7.5 Percentage of 15-year-old students showing proficiency in knowledge of environmental science and geoscience (SDG4 Data Digest 2019: 68ff.)

Umweltwissenschaften und Geowissenschaften werden dabei als „key subjects to the promotion of sustainable development“ (SDG4 Data Digest 2019: 71) definiert.

Deutlich wird mit Blick auf die globalen und die thematischen Indikatoren, dass es auf globaler Ebene noch keine umfassenden und einheitlichen Grundlagen gibt, um die im Unterziel geforderte Vermittlung von Wissen über nachhaltige Entwicklung zu messen.

“For the most widely measured areas of learning — reading and mathematics — there is already a basis for global measurement, provided that national standards for primary and secondary education are used to inform local goals for the learning development of children and youth. However, this is not the case for the new global education agenda’s focus on skills development in school and work to acquire the knowledge and values that promote citizenship, empathy, tolerance and sustainability.” (SDG4 Data Digest 2016: 57)

Für die wissensbezogenen thematischen Indikatoren (4.7.4 und 4.7.5, siehe SDG4 Data Digest 2016: 86f.) ist in den Indikatorenberichten jeweils der Hinweis „this indicator is still in development“ (SDG4 Data Digest 2019: 71) zu finden.

Im Rahmen der Reflexionsfähigkeit spielt nach Sterling auch Wissen über die sozioökonomischen Systeme und deren Wohlergehen eine Rolle (Sterling 2010: 522). Deshalb wurde in der Kategorie Q nach Textstellen gesucht, die darauf hinweisen, dass Lernende angeregt werden sollen, wirtschaftliches Handeln in seiner gesellschaftlichen Bedingtheit zu verorten, dazu gehören z.B. Fragen danach, welche Bedeutung Wirtschaft in der Gesellschaft einnimmt, wie sie sich auf Gesellschaft auswirkt und wie sich Gesellschaft auf Wirtschaft auswirkt (siehe Anhang B\_Q).

In der Bildungsagenda findet sich in diesem Zusammenhang der beschriebene Link zum SDG 12 für nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster. Wissen über wirtschaftliche Zusammenhänge wird in der Bildungsagenda an der Schnittstelle zur Teilhabe am Arbeitsmarkt und für die Gestaltung eines ‚grünere Arbeitsmarktes‘ relevant (Roadmap ESD 2014: 12). Die Auseinandersetzung mit grundlegenden wirtschaftlichen Strukturen, Paradigmen und ihrer Rolle im gesellschaftlichen Zusammenleben wird davon abgesehen aber nicht explizit gefordert.

Zu den Kategorien

- D Anerkennung der Relevanz von Sprache für eine Transformation
- N Ermöglichung eines Wechselspiels von Aktion und Reflexion
- R Umgang mit Krisenerfahrungen der Lernenden

konnten innerhalb der Bildungsagenda keine inhaltlichen Auseinandersetzungen bzw. Impulse gefunden werden.

## 9.2 Zusammenfassende Interpretation

Betrachtet man die Ergebnisse der Dokumentenanalyse fällt auf, dass zu fast allen zentralen Elementen transformativer Lernprozesse für eine sozial-ökologische Transformation in der Bildungsagenda 2030 Impulse zu finden sind. Nur zu drei Kategorien finden sich keine Hinweise (D, N, R). Ausgehend davon, dass für die Gestaltung transformativer Lernprozesse möglichst alle Kategorien im quantitativen Sinne erfüllt sein müssen, ließe sich demnach davon sprechen, dass die Bildungsagenda 2030 in Ergänzung ihrer Umsetzungsdokumente unter der Analysebrille ‚transformative Lernprozesse anstoßen‘ durchaus Transformationspotenzial in sich birgt. Mit Blick auf die qualitative Ebene der Impulse, die den entwickelten Kategorien zugeordnet werden konnten, muss dieses Transformationspotenzial jedoch deutlich differenzierter dargestellt werden.

Besonders im Zusammenhang mit den Kategorien zur Hinterfragung grundlegender Paradigmen gesellschaftlichen Zusammenlebens sowie in der Auseinandersetzung mit strukturellen Machtverhältnissen lassen sich Leerstellen feststellen. Zwar gibt es einen Hinweis darauf, dass Bildung auch auf eine Hinterfragung grundlegender Paradigmen des gesellschaftlichen Zusammenlebens zielen muss. Allerdings bleibt dieser Aspekt unspezifisch, sodass konkrete Paradigmenwechsel und Ideen zur Hinterfragung kaum angeregt werden. So bleiben z.B. Paradigmen wie die Alternativlosigkeit zum Wirtschaftswachstum oder der Fokus auf technische Lösungen für soziale und ökologische Krisen (vgl. z.B. der Fokus auf MINT-Fächer), in der Gesamtheit der Umsetzungsdokumente unhinterfragt und es gibt keine Hinweise dazu, dass eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Themen Teil von Bildungspraxis sein soll. Vielmehr wird die strukturelle Implementierung von BNE mit der Notwendigkeit eines Paradigmenwechsel begründet, ohne im Weiteren zu verdeutlichen, ob der hinter dem Bildungskonzept stehende Ansatz überhaupt zu einem Paradigmenwechsel anregen kann.

Diese Herangehensweise spiegelt sich in der Kategorie zur Analyse und Kritik gesellschaftlicher Machtstrukturen wider, sowohl mit Blick auf Steuerungsimpulse als auch im Rahmen thematisch/ didaktischer Impulse. In Bezug auf bisher marginalisierte Gruppen sowie im Zusammenhang mit Geschlechtergerechtigkeit, stellt die Bildungsagenda eine deutliche Maßgabe, diesen Menschen durch veränderte Bildungssettings eine bessere Möglichkeit zur Mitwirkung und Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse zu ermöglichen. Die Anerkennung der wichtigen Rolle junger Menschen und der Wahrnehmung der ihnen innewohnenden Fähigkeiten ist u.a. mit Blick auf Adultismus interessant. Diese Ansätze werden detailliert beschrieben und dabei Bildungsumwelten, Hin-

und Rückwege zu Bildungsinstitutionen sowie Lehr- und Lernmaterialien einbezogen. Dies sind wichtige Schritte, um bestehende gesellschaftliche Machtstrukturen aufzubrechen und Lernenden eine Auseinandersetzung mit Machtstrukturen zu ermöglichen. Der Fokus auf Chancengerechtigkeit täuscht allerdings darüber hinweg, dass insbesondere globale, postkoloniale Herrschaftsverhältnisse und Abhängigkeiten in der Bildungsagenda keine Rolle spielen.

Darüber hinaus ist mit Blick auf das Bildungsverständnis festzustellen, dass, obwohl ein umfassendes Bildungsverständnis und eine grundlegende Änderung von Lernsettings angeregt werden, diese Änderungen sich jeweils innerhalb eines bestehenden Rahmens, der in westlichen Kontexten oft als einzig denkbare Form von Bildungssystem verstanden wird, bewegen und eine grundsätzliche Änderung dieses Rahmens nicht thematisiert wird. Der Schwerpunkt liegt eindeutig auf formalen Lernsettings. Auch wenn non-formale und informelle Bildungsmöglichkeiten angesprochen werden, bleiben diese Ausführungen meist auf einer abstrakten Ebene und innerhalb der bildungsbezogenen Indikatoren sind dazu kaum Hinweise zu finden. Dies ist insofern nicht verwunderlich, dass formale Bildung deutlich besser staatlich kontrolliert, gestaltet und verändert werden kann, als non-formale und informelle Settings (und die Umsetzung der Bildungsagenda liegt in ihrer Koordination im Schwerpunkt bei den Staaten). Zusätzlich wird besonders schulischer Bildung eine bedeutende Rolle für die Lebensgestaltung zugesprochen. In der Bildungsagenda wird an keiner Stelle die Vorstellung dieses institutionalisierten Bildungssystems in Frage gestellt. Auch wenn „alternative or complementary paths of learning“ (Technical Consultation GCED 2013: 4) gefordert werden, bleiben die letztlich in die Bildungsagenda aufgenommenen Impulse hinter diesen Visionen zurück und überlassen die weitere Ausgestaltung den nationalstaatlichen Umsetzungsschritten. Die Auseinandersetzungen mit bildungstheoretischen und -praktischen Hintergründen hat deutlich gemacht, dass es gerade neue Formen und Ideen von Bildung für eine sozial-ökologische Transformation braucht. Freire unterstreicht in diesem Zusammenhang die Relevanz von einem Wechselspiel zwischen Aktion und Reflexion. Durch das Agieren in sozialen Bewegungen können diese beiden Ebenen miteinander verwoben und ein praktisch-politisches Lernen gefördert werden (Trumann 2013: 13ff.). Diese Ebene findet in den Umsetzungsdokumenten keine Relevanz, was auch durch fehlende Impulse zur Kategorie N passende Textstellen gekennzeichnet ist. Gleichzeitig wird aber im gesellschaftlichen Diskurs deutlich, dass es neben einer kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden Konzepten, immer wichtiger wird andere Lernräume zu entwickeln und neben den formalen, die non-formalen und die informellen Räume zu stärken.

Auch unter der Perspektive einer notwendigen postkolonialen Kritik bestehender



Machtverhältnisse, die für die Analyse bestehender Bildungssysteme relevant ist, sollte diesem Aspekt besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

*“It means getting rid of what the British legacy that was left with the colonial experience that we have, which are the fundamentals of the education system itself. You have these specialist institutions, that take you away from your rules and your community.”<sup>28</sup>*

*(Asish Kothari, im Film ‘Learning Transformation – Voices for another Education’)*

*“I can no longer accept a narrative of education that teaches me that we are poor in education because we don’t have schools, trained teachers or scientific knowledge. So we need more foreign direct investment, we need more foreign aid, we need more public-private partnerships, we need more free trade agreements, and we need to always trust the Experts over the wisdoms of our communities.” (Jain 2016: o.S.)*

Auch wenn an diversen Stellen die Reflexionsfähigkeit und verantwortungsvolles Handeln in globalen Kontexten gestärkt werden soll, ist die Reflexionsebene mit Blick auf postkoloniale Strukturen auch in Bezug auf die Fokussierung bestimmter universeller Werte, wie z.B. die Menschenrechte, unterrepräsentiert. Diese fehlende Reflexionsebene spiegelt sich durch die genutzte Sprache und Begrifflichkeiten wider. Auffällig ist hier insbesondere die nach wie vor genutzte Schere zwischen ‚entwickelten‘ und ‚weniger entwickelten‘ Ländern, die vermittelt, dass einige dem ‚richtigen‘ Ziel näher sind als andere, obwohl erklärtes Ziel der Agenda 2030 war, alle Länder als ‚Entwicklungsländer‘ zu verstehen. Unter diesen Umständen wundert es nicht, dass zu Kategorie D zur Anerkennung der Relevanz von Sprache keine Textstellen identifiziert werden konnten

Die Bildungsagenda versucht insofern einen Spagat, bei dem auf der einen Seite ein Bildungsbegriff steht, der, im Sinne eines individuellen und politischen Empowerments, Menschen dabei unterstützt, sich am gesellschaftlichen Suchprozess für eine sozial-ökologische Transformation zu beteiligen. Auf der anderen Seite steht ein deutlicher Fokus auf Bildung zur Anpassung an einen sich verändernden Arbeitsmarkt. Auch wenn es daran angrenzend nicht vollständig gelingt, sich vom ‚utilitarian approach‘ zu lösen, zeichnet die Bildungsagenda damit einen Bildungsbegriff nach, der nach Ansicht der Autorin über die im Forschungsstand zitierte Kritik einer ‚reinen‘ Funktionalität deutlich hinaus geht. Problematisch bleibt in diesem Zusammenhang allerdings die bisherige Gestaltung der Indikatoren, bei denen der Fokus eher auf bisher vorhandenen Instrumenten liegt und die Entwicklung von Indikatoren, die die innovativen Momente innerhalb der Bildungsagenda messen, noch nicht abgeschlossen ist. Damit bleibt vorerst

---

<sup>28</sup> Das Zitat entstammt nicht in einen wissenschaftlichen Kontext, sondern sind dem Film ‚Learning Transformation – Voices for another education‘ entnommen, in dem Stimmen von Bildungsaktivist\*innen aller Kontinente zusammengestellt wurden. Der Film ist abrufbar unter: <https://ven-nds.de/publikationen/videos/learning-transformation>, obiges Zitat ab Minute 07:03

unklar, wie sich relevante Elemente des Transformativen Lernens in den Indikatoren wiederfinden können. Damit einher geht die Gefahr, dass diese bei der Implementierung auf nationalstaatlicher Ebene vernachlässigt werden.

Insgesamt zeigt die vorgenommene Dokumentenanalyse, dass die Inhalte der Bildungsagenda und ihrer Umsetzungsdokumente eine intensive Auseinandersetzung mit dem Sinn und den Zielen von Bildung widerspiegelt, ein Fokus auf Werte und Haltungen legt und Veränderungen mit Blick auf Lernsettings anregt. Bildung soll zukünftig Lerner\*innen-zentriert, kontextualisiert und ganzheitlich gedacht und durch entsprechende Methoden und ausgebildete Lehrende begleitet werden. Da diese Aspekte Grundvoraussetzungen für die Gestaltung transformativer Lernprozesse sind, ist dies mit Blick auf das Transformationspotenzial positiv zu werten. Auch wird die bedeutsame Rolle der Lernenden selbst in den Prozessen angedeutet. Insgesamt wird aber kein Fokus auf die Förderung direkter Beteiligungsmöglichkeiten, offene Diskussionsräume und Analysen der geplanten Veränderungen für und mit den Lernenden gelegt. So wird zwar die Relevanz kontextualisierten Lernens betont, gleichzeitig finden sich aber keine Hinweise darauf, an den Erfahrungen und Krisenerfahrungen der Lernenden selbst anzusetzen (Kategorie R).

Resümierend ist, in Abgrenzung zu den wissenschaftlichen Arbeiten, die das Transformationspotenzial anhand der Entstehungsdokumente der Agenda untersucht haben, zu konstatieren, dass die Bildungsagenda 2030 einige Elemente enthält, um Bildungsangebote in Sinne transformativer Lernprozesse zu gestalten. Gleichzeitig muss festgehalten werden, dass die Inhalte der Bildungsagenda durch fehlende Reflexions-, Kritik- und Analyseebenen in Bezug auf gesellschaftliche Machtstrukturen und grundlegenden Paradigmen, nicht direkt eine Transformation im Sinne des unter 2.1 beschriebenen Verständnis *gesellschaftliche Transformationen als radikale, strukturelle und paradigmatische Wandlungsprozesse von Gesellschaften und ihren Teilsystemen zu verstehen, die längerfristig, krisenhaft und umfassend sind und die funktionelle Ausrichtung eines (Teil-)Systems beziehungsweise die Art und Weise, wie diese erfüllt wird, grundlegend verändern* (siehe Kap 2.1) anstoßen. Die durch die Bildungsagenda angeregten Veränderungen – der Wandel auf individueller Ebene, die Veränderungen von Lernsettings, die aufgegriffenen strukturellen Machtverhältnisse und ein an Werten und Haltungen orientierter Blick auf nachhaltige Entwicklung – können jedoch Freiheiten und Möglichkeiten eröffnen, trotz fehlender direkter Aufforderungen Bezüge zu grundlegenden Paradigmen und weiteren gesellschaftlichen Machtstrukturen im Kontakt mit Lernenden herzustellen, diese zu diskutieren und so zur Entwicklung neuer Visionen des Zusammenlebens zu motivieren.

### 9.3 Kritische Reflexion der Ergebnisse

Jede wissenschaftliche Arbeit und daraus entstandene Forschungsergebnisse sollten nach Abschluss einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. So auch die Ergebnisse dieser Arbeit. Dabei werden sowohl eine Reflexion in Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung der vorliegenden Arbeit als auch des methodischen Vorgehens vorgenommen.

Wie innerhalb der theoretischen Herleitung des Analysetools zur Bewertung des Transformationspotenzials beschrieben, beleuchtet die vorliegende Arbeit nur eine Facette zur Bewertung des Transformationspotenzials der Bildungsagenda. Die Bedeutung dieser Facette wurde aus der Verbindung zwischen Meadows Überlegungen zu transformativen Hebelpunkten und dem Verständnis von transformativen Lernprozessen als ‚deep leverage point‘ abgeleitet. Dieses Vorgehen bildet nur eine von unterschiedlichen Möglichkeiten, den nicht einheitlich definierten Bereich der Transformationsforschung zu nutzen. Andere theoretische Bezüge zur Herleitung eines Analysetools würden ggf. eine andere Bewertung des Transformationspotenzials auch auf inhaltlicher Ebene nach sich ziehen. Um eine vollständige Beurteilung des Transformationspotenzials der Bildungsagenda vornehmen zu können, müssten über die inhaltliche Ebene hinaus in Bezug auf transformative Lernprozesse noch andere Facetten z.B. innerhalb der polity und politics-Ebenen untersucht werden. Mit Blick auf die inhaltliche Ausrichtung ist außerdem festzustellen, dass auch eine auf transformative Lernprozesse ausgerichtete Bildungsagenda, durch fehlende Verbindlichkeit, nicht zwingend eine Verankerung dieser Ideen in nationalstaatliche Kontexte und Bildungssysteme auslöst. Zur tatsächlichen Interpretation und Implementierung der Agenda in einzelnen Staaten kann diese Arbeit deshalb keine Aussage liefern. Damit findet die Einordnung des Transformationspotenzials im Kern auf einer theoretischen Ebene statt.<sup>29</sup>

Im Hinblick auf das methodische Vorgehen muss die Nutzung der Dokumentensammlung kritisch reflektiert werden. Das Vorgehen entstand aus der Annahme, dass erst die unterschiedlichen Umsetzungsdokumente die Inhalte der Bildungsagenda richtig beschreiben und in einen Zusammenhang setzen können und so einen ganzheitlichen Blick auf die Bildungsagenda ermöglichen. In diesem Zusammenhang ließe sich argu-

---

<sup>29</sup> Zu Frage der strukturellen Verankerung von BNE gibt es, u.a. in Deutschland bereits einige Forschungsergebnisse. So wurde bereits unter dem Titel ‚Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ und ‚Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem‘ eine umfassende Analyse in Bezug auf die Verankerung des SDG 4.7 im Deutschen Schulsystem durchgeführt (vgl. Antje Brock et al. 2017; Etzkorn et al. 2019).

mentieren, dass je nach Prioritätensetzung innerhalb der UN-Mitgliedsstaaten den untersuchten Dokumenten unterschiedliche Relevanz zugesprochen wird, was auch die Bewertung des Transformationspotenzials verändern würde.

Darüber hinaus ist die Bildungsagenda als ein Teil der Agenda 2030 zu sehen. Damit muss sich die vorliegende Arbeit die Frage stellen, ob eine Bewertung des Transformationspotenzials der Bildungsagenda überhaupt vorgenommen werden kann, wenn nicht gleichzeitig das Transformationspotenzial der gesamten Agenda 2030 in den Blick genommen wird. Der Fokus der vorliegenden Arbeit sollte eindeutig auf dem beinhalteten Bildungsverständnis liegen, in dem Wissen, dass durch diesen Fokus andere Verbindungen vernachlässigt wurden. Da die Bildungsagenda, anders als andere SDGs, nicht ausschließlich durch ein alleinstehendes Ziel definiert ist, sondern direkte Verbindungen zu anderen bildungsbezogenen Unterzielen bestehen, wurde darüber eine Verbindung in die weitere Agenda 2030 hergestellt.

Zusätzlich hat die Analyse politischer Dokumente, zu denen die Bildungsagenda 2030 und ihre Umsetzungsdokumente gezählt werden, durch die Brille bildungstheoretischer Elemente (hier: transformativer Lernprozesse), an einigen Stellen ein gewisses Maß an Abstraktion der Textstellen notwendig gemacht. Durch das regelgeleitete Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse wurde versucht, die Abstraktionen nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar zu machen. Da die Arbeit von einer Einzelperson erstellt wurde, ist eine Färbung durch die lebensweltliche Eingebundenheit der Autorin, die sowohl den Blick auf die theoretischen Grundlagen als auch die Analyse mitgeprägt hat, und damit ein gewisses Maß an Subjektivität, aber nicht auszuschließen.

Unter Einbezug dieser kritischen Auseinandersetzung werden abschließend die Ergebnisse mit ihren Auswirkungen für die Arbeit in bildungstheoretischen- und bildungspraktischen Kontexten übertragen.

## **10 Das Transformationspotenzial der globalen Bildungsagenda 2030 – Fazit und Ausblick**

Lernen für gesellschaftlichen Wandel – der Titel der Arbeit spiegelt den Anspruch wider, der im öffentlichen Diskurs seit vielen Jahren an Bildung gestellt wird. Dieser Perspektive folgt auch die Bildungsagenda 2030, wie diese Zitate belegen:

“Education is the most powerful means of achieving gender equality”

“Education is also one of the most potent ways to improve individuals’ health – and to make sure the benefits are passed on to future generations.”

“Education has a key role in eradicating poverty”

“education’s unmatched power to improve lives”

“Education facilitates intercultural dialogue and fosters respect”

“Education is at the heart of the 2030 Agenda for Sustainable Development and essential for the success of all SDGs.”

Das Bildung dieses Potenzial nur entfalten kann, wenn sie bestimmten Prämissen folgt bzw. bestimmte Annahmen hinterfragt, wurde in dieser Arbeit ausführlich diskutiert. Die Analyse des Transformationspotenzials der Bildungsagenda unter dem Blickwinkel zentraler Elemente transformativer Lernprozesse hat gezeigt, dass Bildung unter bestimmten Voraussetzungen einen Beitrag leisten kann, um in Sinne eines kollektiven und individuellen Empowerments Menschen zu befähigen, gesellschaftliche Transformationsprozesse für sozial-ökologischen Visionen mit zu gestalten. Um eine vollständige Beurteilung des Transformationspotenzials der Bildungsagenda vornehmen zu können, müssten über die inhaltliche Ebene in Bezug auf transformative Lernprozesse noch andere Facetten einbezogen werden. Darüber hinaus haben sich aus der vorliegenden Arbeit und der kritischen Auseinandersetzung mit den Ergebnissen weitere Leerstellen ergeben (siehe 9.3), die sich insbesondere auf die tatsächlich Nutzung der Umsetzungsdokumente für die Implementierung der Bildungsagenda als Interpretationsgrundlage in nationalstaatliche Kontexte beziehen. Für weitere Forschungsvorhaben könnten dies interessante Ansatzpunkte sein, um einen noch umfassenderen Einblick in das Transformationspotenzial der Bildungsagenda zu untersuchen.

Die der Bildung im politischen und gesellschaftlichen Kontext zugeschriebene Bedeutung kann auch ökonomische und/ oder politische Ursachen gesellschaftlicher Missstände verdecken, wenn sie „zum Allheilmittel stilisiert“ (Grunert 2012: 7) wird. Diese Facette sollte in der Diskussion um die Rolle von Bildung für Transformationsprozesse nicht vergessen und bei der Betrachtung politischer Agenden, wie der Bildungsagenda, einbezogen werden. Das Potenzial von Bildung darf nicht dazu führen, dass andere gesellschaftliche Instanzen ihre Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung abgeben und so ein vorrangig „sozial-strukturelles Problem in ein individuell lösbares Bildungsproblem verwandelt“ (Heid 1983: 7) wird. Für die Bildungsagenda kann dieser Vereinnahmung insofern widersprochen werden, dass sie als Teil einer umfassenderen Agenda 2030, die an verschiedenen Politikfeldern ansetzt, nur einen Ankerpunkt für die Gestaltung von Gesellschaft einnimmt, und die Agenda auch Verantwortlichkeiten in anderen Politikbereichen adressiert. Die fehlende Reflexion globaler Machtverhältnisse und grundlegender Paradigmen, bzw. die fehlende Einigung darauf, diese Reflexion in der Agenda 2030 und der Bildungsagenda 2030 zu verankern, zeigt aber auch, dass auf globaler Ebene noch kein Konsens darüber herrscht, dass es tatsächlich eine grundlegende Neuausrichtung mit veränderten Machtverhältnissen im zwischenstaatlichen Bereich, braucht, obwohl im Rahmen von BNE von diesem Paradigmenwechsel

gesprochen wird. Diese Widersprüche sind eben auch Teil der Bildungsagenda in ihrer Einbettung in die Agenda 2030 und zeigen die Diskrepanz zwischen dem Anspruch, der an Bildung gestellt wird, bei gleichzeitigem Festhalten an bestehende Prämissen in anderen politischen Bereichen.

Vor diesem Hintergrund kann die Bildungsagenda 2030 einen Anreiz von ‚oben‘ für die Umgestaltung von Bildungssystemen auf den Weg in eine ökologisch nachhaltige und sozial gerechtere Zukunft geben. Es bleibt aber eine zentrale Aufgabe von Bildungspraktiker\*innen innerhalb der Bildungssysteme und aus bildungsbezogenen zivilgesellschaftlichen Initiativen, die vorhandenen Leerstellen weiterhin zu kritisieren, die Implementierung der Bildungsagenda und die Gestaltung von Bildung in den nationalen Kontexten zu begleiten und die Bedeutung von non-formalen und informellen Bildungssettings immer weiter zu stärken, um die Umsetzung transformativer Lernprozessen voran zu treiben. Der Kritik an einer Diskrepanz zwischen Bildungszielen und anderen politischen Prioritätensetzungen muss dabei eine essenzielle Rolle zukommen. Gleichberechtigter zwischenstaatlicher Austausch über Bildungsziele, -formen und -methoden und die Reflexion postkolonialer Strukturen in den Bildungssystemen kann die Förderung einer kritischen, emanzipativen, politischen Bildung unterstützen, die kreative und alternative Möglichkeiten des Lernens abseits des institutionalisierten Bildungssystems findet, anerkennt und wertschätzt. Dabei bleibt es ein Spagat, die vorherrschenden Strukturen in ihrer Gesamtheit zu kritisieren und gleichzeitig Schritt für Schritt kleine Änderungen im Bildungssystem voranzubringen. Dafür bieten die Inhalte der Bildungsagenda eine hilfreiche Basis.

*“I don’t think it’s an either/ or. I mean I think we need to fundamentally change the system. So a lot of energy has to be put into that. Into critiquing what there is right now. And saying ok what is the alternative. What are the alternatives that one needs. But that revolution in education or in any other field is going to take time. And so you need to even within the current system keep expanding the spaces that are available. So increasing their access, you know expanding the curriculums, making the school system or colleague system more democratic. Those are things that you can do within the current system and you need to keep expanding that space. But you also have to simultaneously argue for a complete transformation.”<sup>30</sup>*

(Asish Kothari, im Film ‘Learning Transformation – Voices for another Education’)

*„I believe strongly that we need to keep up the pressure through lobbying. (...) it is about transforming the education system from below, so the work from below, the work from above and somewhere in the middle we gonna meet.”<sup>31</sup>*

(Monvula Dlamini, im Film ‘Learning Transformation – Voices for another Education’)

---

<sup>30</sup> s.o., ab Minute 20:06

<sup>31</sup> s.o., ab Minute 21:29

## Literatur

Adick, C. (2018): Die Bildungsagenda der Vereinten Nationen aus dem Blickwinkel der internationalen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 41. Jahrgang, Heft 2, S. 11–18.

Alonso, J. A./ Ocampo, J. A. (2016): Global Governance and Rules for the Post-2015 Era, London.

Abson, D. J./ Fischer, J./ Leventon, J./ Newig, J./ Schomerus, T./ Vilsmaier, U./ von Wehrden, H./ Abernethy, P./ Ives, C. D./ Jager, N. W./ Lang, D. J. (2016): Leverage points for sustainability transformation. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s13280-016-0800-y.pdf> [Zugriff am 23.06.2020].

Benavot, A./ Antoninis, M./ Bella, N./ Delprato, M./ Härmä, J./ Jere, C./ Joshi, P./ Köseleci Blanchy, N./ Longlands, H./ McWilliam, A./ Zubairi, A. (2015): Education for All 2000-2015: Review and Perspectives. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 38. Jahrgang, Heft 2, S. 10-15.

Berghaus, M. (2004): Luhmann leicht gemacht. Köln, Weimar & Wien.

Bielefeldt, H. (2008): Menschenrechtlicher Universalismus ohne eurozentrische Verkürzung. In: Nooke, G./ Lohmann, G./ Wahlers, G. (2008): Gelten Menschenrechte universal? Begründungen und Infragestellungen. Freiburg, S. 98–141.

Bormann, I./ Heinrich, M./ Hamborg, S./ Lambrecht, M./ Nickel, J./ Haker, C./ Brüsemeister, T. (2016): Governance von Transferprozessen im Mehrebenensystem. In: Bormann, I./ Hamborg, S./ Heinrich, M. (Hrsg.): Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wiesbaden, S. 7-41.

Bormann, I. (2011): Zwischenräume der Veränderung. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung, Wiesbaden.

Brand, K.-W. (2017): Einleitung. Problemstellung und Untersuchungsperspektive. In: Brand, K.-W. (Hrsg.): Die sozial-ökologische Transformation unserer Welt, Frankfurt/ New York, S. 13-31.

Brand, K.-W. (2017): Zur Problematik der Steuerung sozial-ökologischer Transformationsprozesse. In: Brand, K.-W. (Hrsg.): Die sozial-ökologische Transformation unserer Welt, Frankfurt/ New York, S. 117-152.

Brand, U./ Wissen, M. (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus, München.

Brissett, N./ Mitter, R. (2017): For function or transformation? A critical discourse analysis of education under the Sustainable Development Goals. In: Journal for Critical Education Policy Studies 15 (1), S. 181–204. Verfügbar unter: <http://www.jceps.com/archives/3326> [Zugriff am 23.06.2020].

Brock, A./ de Haan, G./ Etzkorn, N./ Singer-Brodowski, M. (2017): Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland, Opladen, Berlin & Toronto.

Brookfield, S. (2000): Transformative learning as ideology critique. In: Mezirow, J. (Hrsg.): Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco, S.125-148.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (o.J.): People, Planet, Prosperity, Peace, Partnership. Die fünf Kernbotschaften der Agenda 2030. Verfügbar unter: [https://www.bmz.de/de/themen/2030\\_agenda/kernbotschaften/index.html](https://www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/kernbotschaften/index.html) [Zugriff am 24.06.2020].

Bundeszentrale für politische Bildung (2011): Beutelsbacher Konsens. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> [Zugriff am 23.06.2020].

Debiel, T. (2018): Entwicklungspolitik in Zeiten der SDGs: Zur Einführung. In: Debiel, T. (Hrsg.) Entwicklungspolitik in Zeiten der SDGs. Essays zum 80. Geburtstag von Franz Nuscheler, Duisburg, S. 5-13.

Deutsche UNESCO-Kommission (2017): Education 2030 Framework for Action. Deutsche Kurzfassung, Bonn. Verfügbar unter: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Bildungsagenda%202030\\_Aktionsrahmen\\_Kurzfassung\\_DeutscheVersion\\_FINAL.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Bildungsagenda%202030_Aktionsrahmen_Kurzfassung_DeutscheVersion_FINAL.pdf) [Zugriff am 23.06.2020].

Deutsche UNESCO-Kommission (2017a): Unpacking SDG 4. Fragen und Antworten zur Bildungsagenda 2030. Verfügbar unter: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Unpacking\\_SDG4\\_web\\_2017.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Unpacking_SDG4_web_2017.pdf) [Zugriff am 17.06.2020].

Deutsche UNESCO-Kommission (2014): Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, Bonn. Verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/files/2015\\_Roadmap\\_deutsch.pdf](https://www.bmbf.de/files/2015_Roadmap_deutsch.pdf) [Zugriff am 17.06.2020].

Deutsche UNESCO-Kommission (2011): UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014. Nationaler Aktionsplan für Deutschland. Verfügbar unter: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/UN\\_Bro\\_2011\\_NAP\\_110817\\_a\\_02.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/UN_Bro_2011_NAP_110817_a_02.pdf) [Zugriff am 17.06.2020].

DIANOVA INTERNATIONAL (2019): A Human-Rights Based Approach to the SDGs. Transforming goals and aspirations into rights: the role of human rights systems in the Agenda 2030 for Sustainable Development. Verfügbar unter: [https://www.ohchr.org/Documents/Issues/SDGS/2030/Dianova\\_International\\_Human\\_Rights.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Issues/SDGS/2030/Dianova_International_Human_Rights.pdf) [Zugriff am 17.06.2020].

Eberlei, W. (2015): Zivilgesellschaft und Entwicklungsregime: Agenda-Setting und Regime-Building im Post-2015-Prozess. In: Zeitschrift für Außen- und Sicherheitspolitik, September 2015, Volume 8, S. 611-631.

Eberlei, W./ Neuhoff, K./ Riekenbrauk, K. (2018): Menschenrechte – Kompass für die Soziale Arbeit, Stuttgart.

Emde, O./ Jakubczyk, U./ Kappes, B./ Overwien, B. (2017): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung, Opladen, Berlin & Toronto.

Engels, A./ Pohlmann, A. (2016): Klimawandel und nachhaltige Entwicklung: Theoretische Grundlagen zum Verständnis von gesellschaftlichem Wandel und gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Literaturstudien aus den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, S. 55-99. Verfügbar unter: [https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2018/76943/pdf/wps\\_no\\_12aktuell1.pdf](https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2018/76943/pdf/wps_no_12aktuell1.pdf) [Zugriff am 16.06.2020].



Etz Korn, N./ Grapentin-Rimek, T./ Singer-Brodowski, M. (2019): Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem. Opladen, Berlin & Toronto.

Forghani-Arani, N. (2005): Globales Lernen; Was, warum, wozu, wie. In: Informationen zur Politischen Bildung, 23/2005, S. 5-10.

Freire, P. (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Stuttgart.

Glokal e.V. (2012): Mit kolonialen Grüßen ... Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassistisch betrachtet, Berlin.

Grobbauer, H. (2019): Global Citizenship Education als transformative politische Bildung zwischen Theorie und Praxis. In: Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.): Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft, Opladen, Berlin & Toronto, S. 107-120.

Grobbauer, H. (2018): Globales Lernen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, „Global Citizenship Education“. Eine Begriffsklärung für den deutschsprachigen Raum. In: VENRO (Hrsg.): Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele, Berlin, S. 20-25. Verfügbar unter: [https://venro.org/fileadmin/user\\_upload/Daten/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/2018\\_Globales\\_Lernen.pdf](https://venro.org/fileadmin/user_upload/Daten/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/2018_Globales_Lernen.pdf) [Zugriff am 23.06.2020].

Grunert, C. (2012): Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder, Wiesbaden.

Hamborg, S. (2017): Wo Licht ist, ist auch Schatten - Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum. In: Brodowski, M. (Hrsg.): Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven, Berlin, S. 15-31.

Heid, H. (1983): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, S. 1-17.

Herlyn, E. (2020): Die Agenda 2030 als systemische Herausforderung – Zielkonflikte und weitere Umsetzungsherausforderungen. In: Herlyn, E./ Lévy-Tödter, M. (Hrsg.): Die Agenda 2030 als Magisches Vieleck der Nachhaltigkeit. Systemische Perspektiven, Wiesbaden. S. 43-58.

Herringer, N. (2020): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, Stuttgart.

Hoffmann, N. (2018): Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung, Weinheim.

Holthoff, T. (2015): Learning Transformation – Voices for another Education. *Film*, 27 Min., Engl. Verfügbar unter: <https://ven-nds.de/publikationen/videos/learning-transformation> [Zugriff am 23.06.2020].

Jahn, D. (2006): Einführung in die vergleichende Politikwissenschaft, Wiesbaden.

Jain, M. (2016): Declaration of Decolonizing Education. Verfügbar unter: <https://medium.com/the-emperor-has-no-clothes/declaration-of-decolonizing-education-37ddc32a4cde> [Zugriff am 22.06.2020].

Kaltenborn, C./ Kuhn, H. (2017): SDG. Akzeptanz statt Zwang. Verfügbar unter: <https://www.dandc.eu/de/article/die-agenda-2030-gibt-weiten-teilen-bereits-geltendes-voelkerrecht-wieder> [Zugriff am 17.06.2020].

Kercher, J./ Mahler, C. (2015): Die Nachhaltigkeitsziele oder Sustainable Development Goals: Chance für die Umsetzung von Menschenrechten in und durch Deutschland. (aktuell/Deutsches Institut für Menschenrechte, 02/2015). Verfügbar unter: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/42832/ssoar-2015-kercher\\_et\\_al-Die\\_Nachhaltigkeitsziele\\_oder\\_Sustainable\\_Development.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2015-kercher\\_et\\_al-Die\\_Nachhaltigkeitsziele\\_oder\\_Sustainable\\_Development.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/42832/ssoar-2015-kercher_et_al-Die_Nachhaltigkeitsziele_oder_Sustainable_Development.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2015-kercher_et_al-Die_Nachhaltigkeitsziele_oder_Sustainable_Development.pdf) [Zugriff am 17.06.2020].

Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse, Stuttgart.

Koller, P. (1991): Facetten der Macht. In: Analyse & Kritik, Band 13: Heft 2, S. 107-133.

Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung Rio de Janeiro (1992): AGENDA 21. Verfügbar unter: [https://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda\\_21.pdf](https://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf) [Zugriff am 17.06.2020].

Krämer, G. (2007): Beiträge zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Was ist und was will „Globales Lernen“? In: VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung, Praxisbeispiele, Perspektiven, Bonn, S. 1-3.

Kramp, W. (1973): Studien zur Theorie der Schule, München.

Lang-Wojtasik, G. (2019): Gesellschaftliche Transformation und transformativische Bildungsarbeit – einleitende Gedanken. In: Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.): Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft, Opladen, Berlin & Toronto, S. 7-18.

Langthaler, M. (2015): Bildung und die Sustainable Development Goals: Zur Einschätzung des Bildungsziels in den SDGs, Wien. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/285143547\\_Bildung\\_und\\_die\\_Sustainable\\_Development\\_Goals\\_Zur\\_Einschaetzung\\_des\\_Bildungsziels\\_in\\_den\\_SDGs](https://www.researchgate.net/publication/285143547_Bildung_und_die_Sustainable_Development_Goals_Zur_Einschaetzung_des_Bildungsziels_in_den_SDGs) [Zugriff am 23.06.2020].

Lange Salvia, A./ Leal Fliho, W./ Londero Brandli, L./ Sapper Griebeler, J. (2019): Assessing research trends related to Sustainable Development Goals: local and global issues. In: Journal of Cleaner Production 208, S. 841-849.

Lieberg, A. (2018): Der Systemwechsel. Utopie oder existenzielle Notwendigkeit? Marburg.

Lingenfelder, J. (2020): Transformative Bildung. Was bedeutet Transformative Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen? In: Außerschulische Bildung 1/2020, S. 52-57. Verfügbar unter: [https://www.adb.de/download/publikationen/ab1\\_2020\\_jahresthema.pdf](https://www.adb.de/download/publikationen/ab1_2020_jahresthema.pdf) [Zugriff am 23.06.2020].

Lohrenscheit, C. (2013): Das Menschenrecht auf Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/156819/menschenrecht> [Zugriff am 17.06.2020].

Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster und zweiter Teilband. Frankfurt am Main.

Martens, J./ Obenland, W. (2016): Die 2030-Agenda. Globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung, Bonn & Osnabrück.

Mayrhofer, M. (2012): Zur Kritik der Menschenrechte aus postkolonialer und feministischer Sicht und deren Auswirkung auf die Menschenrechtsbildung. In: Brunner, C./ Scherling, J. (Hrsg.): Jahrbuch Friedenskultur 2012. Bildung, Menschenrechte, Universität. Menschenrechtsbildung an Hochschulen im Wandel als gesellschaftliche Herausforderung, Klagenfurt & Celovec, S. 225-243.

Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim & Basel.

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim & Basel.

Mayntz, R. (2004): Governance im modernen Staat. In: Benz, A. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden, S. 65-76.

McGrath, S. (2016): Education and the Post 2015-Development Agenda. In: McGrath, S./ Gu, Q. (Hrsg.): Routledge Handbook of International Education and Development, Abingdon/ New York, S. 401-416.

Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung (Aus dem Englischen übersetzt von Karl Arnold), Hohengehren.

Meadows, D. (2019): Die Grenzen des Denkens. Wie wir sie mit System erkennen und überwinden können. München.

Meadows, D. (1999): Leverage Points. Places to Intervene in a system. Verfügbar unter: [http://www.donellameadows.org/wp-content/userfiles/Leverage\\_Points.pdf](http://www.donellameadows.org/wp-content/userfiles/Leverage_Points.pdf) [Zugriff am 16.06.2020].

Motakef, M. (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen, Berlin. Verfügbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx\\_commerce/studie\\_das\\_menschenrecht\\_auf\\_bildung\\_u\\_der\\_schutz\\_vor\\_diskriminierung.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/studie_das_menschenrecht_auf_bildung_u_der_schutz_vor_diskriminierung.pdf) [Zugriff am 17.06.2020].

Nguébong-Ngata, C. (2018): Historische Entwicklung des Entwicklungsbegriffs. In: Nguébong-Ngata, C. (Hrsg.): Effekte der außenpolitischen Instrumente Chinas in Afrika, Wiesbaden, S.39-62.

Niendorf, M./ Reitz, S. (2016): Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist, Berlin. Verfügbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse\\_Das\\_Menschenrecht\\_auf\\_Bildung\\_im\\_deutschen\\_Schulsystem\\_Sep2016.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Menschenrecht_auf_Bildung_im_deutschen_Schulsystem_Sep2016.pdf) [Zugriff am 17.06.2020].

Nida-Rümelin, J./ Kufeld, K. (2010): Vorwort. In: Nida-Rümelin, J./ Kufeld, K. (Hrsg.): Die Gegenwart der Utopie. Zeitkritik und Denkwende, Freiburg, S. 7-8.

Nuscheler, F. (2012): Entwicklungspolitik, Bonn.

Ott, C. (2019): Nachhaltigkeitswissenschaft/ Nachhaltigkeitsgouvernanz. In: Kluwick, U./ Zemanek, E. (Hrsg.): Nachhaltigkeit interdisziplinär. Konzepte, Diskurse, Praktiken. Wien, Köln & Weimar, S. 90-109.

O'Sullivan, E. (2002). The Project and Vision of Transformative Education: Integral Transformative Learning. In: O'Sullivan, E./ Morrell, A./ O'Connor, A. (Hrsg.): Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis, New York, S.1-10.

Post, U. (2015): Der aktuelle Stand der Entwicklungsziele. Von MDGs zu SDGs: Der Post-Agenda 2015 Prozess ist auf der Zielgerade angekommen. Blogartikel. Verfügbar unter: <https://www.welthungerhilfe.de/aktuelles/blog/der-aktuelle-stand-der-entwicklungsziele/> [Zugriff am 17.06.2020].

Radkau, J. (2011): Die Ära der Ökologie. Eine Weltgeschichte, München.

Reißig, R. (2009): Gesellschafts-Transformation im 21. Jahrhundert. Ein neues Konzept sozialen Wandels, Wiesbaden.

Rieß, W. (2006): Grundlagen der empirischen Forschung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE). In: Rieß, W./ Apel, H. (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze, Heidelberg, S. 9-16.

Rivera, M. (2015): Wie viel Entpolitisierung vertragen die SDGs? Ein kritischer Blick auf die Entstehung der Agenda 2030, Potsdam. Verfügbar unter: [https://www.iass-potsdam.de/sites/default/files/files/working\\_paper\\_agenda\\_2030.pdf](https://www.iass-potsdam.de/sites/default/files/files/working_paper_agenda_2030.pdf) [Zugriff am 23.06.2020].

Rothe, D. (2016): Theorien Sozialen Wandels und Gesellschaftlicher Transformationsprozesse in der Politikwissenschaft. In: Engels, A./ Pohlmann, A. (Hrsg.): Klimawandel und nachhaltige Entwicklung: Theoretische Grundlagen zum Verständnis von gesellschaftlichem Wandel und gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Literaturstudien aus den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, S. 55-99. Verfügbar unter: [https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2018/76943/pdf/wps\\_no\\_12aktuell1.pdf](https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2018/76943/pdf/wps_no_12aktuell1.pdf) [Zugriff am 16.06.2020].

Seitz, K. (2018): Globales Lernen als Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. In: VENRO (Hrsg.): Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele, Berlin, S. 7-11.

Seitz, K. (2017): Transformation und Bildung. Was bedeutet die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung für den Orientierungsrahmen Globale Entwicklung, Bonn. Verfügbar unter: [https://www.engagement-global.de/files/print/Vortrag\\_Transformation\\_und\\_Bildung.pdf](https://www.engagement-global.de/files/print/Vortrag_Transformation_und_Bildung.pdf) [Zugriff am 16.06.2020].

Singer-Brodowski, M. (2018): Über die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen hin zu einer Weltbeziehungsbildung. In: VENRO (Hrsg.): Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele, Berlin, S. 27-32.

Singer-Brodowski, M. (2016): Studierende als GestalterInnen einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung. Selbstorganisierte und problembasierte Nachhaltigkeitskurse und ihr Beitrag zur überfachlichen Kompetenzentwicklung Studierender, Berlin.

Singer-Brodowski, M. (2016a): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In:

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jahrgang 39, Heft 1, S. 13-17.

Sterling, S. (2010): Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research* 16(5-6), 511-528.

Treml, A. K. (2006): Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*. Jahrgang 29, Heft 1/2, S. 2-10.

Trumann, J. (2013): Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen, Bielefeld.

UNESCO (2019): Beyond commitments. How countries implement SDG 4, Paris. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369008> [Zugriff am 23.06.2020].

UNESCO (2016): SDG4 – Education 2030 Framework for Action. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Verfügbar unter: [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf) [Zugriff am 16.06.2020].

UNESCO (2016a): Unpacking Sustainable Development Goal 4. Education 2030. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300?posInSet=1&queryId=6c687a3f-6c16-4767-aef1-f5ab618d8975> [Zugriff am 16.06.2020].

UNESCO (2014): Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. Verfügbar unter: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1674unescoroadmap.pdf> [Zugriff am 16.06.2020].

UNESCO (2013): Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education: Global citizenship education: an emerging perspective. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224115?posInSet=2&queryId=8639e36e-f109-4f03-ab07-3aa0e9e9c1b3> [Zugriff am 17.06.2020].

UNESCO (o.J.): Leading SDG 4 - Education 2030. Verfügbar unter: <https://en.unesco.org/themes/education2030-sdg4> [Zugriff am 17.06.2020].

UNESCO Digital Library (o.J.): About. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/about> [Zugriff am 16.06.2020].

UNESCO Institute for Statistics (2019): SDG 4 Data Digest. How to Produce and Use the Global and Thematic Education Indicators, Montreal. Verfügbar unter: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-data-digest-2019-en.pdf> [Zugriff am 23.06.2020].

UNESCO Institute for Statistics (2016): SUSTAINABLE DEVELOPMENT DATA DIGEST. LAYING THE FOUNDATION TO MEASURE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL 4. Verfügbar unter: <http://uis.unesco.org/en/files/laying-foundation-measure-sdg4-sustainable-development-data-digest-2016-en-pdf> [Zugriff am 17.06.2020].

UN-Generalversammlung (2015): Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Verfügbar unter: <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [Zugriff am 16.06.2020].

UN-Generalversammlung (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Verfügbar unter: <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [Zugriff am 17.06.2020].

Vare, P./ Scott, W. (2007): Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development* 1(2), 191–198.

Voigt, R. (1995): *Der kooperative Staat. Krisenbewältigung durch Verhandlung?* Baden-Baden.

Willke, H. (2020): Zum Problem der Steuerung komplexer Politikfelder Über Kosten und Nutzen hoher Komplexität am Beispiel von Gesundheit und Bildung. In: Reinbacher, P./ Oberneder, J./ Wesenauer, A. (Hrsg.): *Warum Komplexität nützlich ist. Auf der Suche nach Antworten mit Helmut Willke*, Wiesbaden, S. 9-28.

Willke, H. (2014): *Regieren: Politische Steuerung komplexer Gesellschaften*, Wiesbaden.

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011): *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*, Berlin. Verfügbar unter: [https://www.wbgu.de/fileadmin/user\\_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu\\_jg2011.pdf](https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf) [Zugriff am 23.06.2020].

Wittmayer, J./ Hölscher, K. (2017): *Transformationsforschung. Definitionen, Ansätze, Methoden*, Dessau-Roßlau. Verfügbar unter: [https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/2017-11-08\\_texte\\_103-2017\\_transformationsforschung.pdf](https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/2017-11-08_texte_103-2017_transformationsforschung.pdf) [Zugriff am 23.06.2020].

Wunder, S./ Albrecht, S./ Porsch, L./ Öhler, L. (2019): *Kriterien zur Bewertung des Transformationspotentials von Nachhaltigkeitsinitiativen. Abschlussbericht*, Berlin. Verfügbar unter: [https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/2019-03-26\\_texte\\_33-2019\\_transformationspotenzial.pdf](https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/2019-03-26_texte_33-2019_transformationspotenzial.pdf) [Zugriff am 23.06.2020].

Zürn, M. (1998): *Regieren jenseits des Nationalstaates*, Frankfurt am Main.

## **Anhangsübersicht**

Anhang findet sich auf der beigefügten CD

### **Anhang A Kodierleitfaden**

### **Anhang B Kategorienbezogene Analyse**

Anhang B\_A Kollektive Ebene des Transformativen Lernens

Anhang B\_B Analyse und Veränderung von dominierenden Paradigmen

Anhang B\_C Analyse und Veränderung gesellschaftlicher Machtstrukturen

Anhang B\_E Analyse und Veränderung von Lernsettings

Anhang B\_F Entwicklung von neuen Visionen und eigenen Strategien

Anhang B\_G Förderung der Reflexionsfähigkeit

Anhang B\_H Förderung autonomen und partizipativen Lernens

Anhang B\_I Stärkung der Wahrnehmung und Wertschätzung eigener Fähigkeiten

Anhang B\_J Förderung von neuen Perspektiven und neuen Erfahrungen

Anhang B\_L Förderung von kontextualisiertem Lernen

Anhang B\_M Förderung von ganzheitlichem und integrativem Denken

Anhang B\_O kontanter Wandel als Lebensgrundlage begreifen

Anhang B\_P Relevanz von und Wissen zum Thema nachhaltige Entwicklung

Anhang B\_Q Wissen im Kontext sozio-ökonomischer Systeme

Anhang B\_S Auseinandersetzung mit Normen, Werten, Leitbildern

Anhang B\_T Grundsätzliche Frage über Sinn, Ziele und Qualität von Bildung

Anhang B\_U Anregung zu Handlungen

Anhang B\_Z Impulse, die im Widerspruch zu Transformativem Lernen stehen

### **Anhang C Analysedokumente**

### **Anhang D Internetquellen**

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIALE UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

## Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich meine Master-Thesis zum Thema

*„Lernen für gesellschaftlichen Wandel? Das Transformationspotenzial der globalen Bildungsagenda 2030“*

selbständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel, als die angegebenen benutzt habe. Alle Stellen, die von Autor\*innen wörtlich oder sinngemäß übernommen sind, habe ich durch Angabe von Quellen als Zitat kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Münster, 26.06.2020

---

Lisa-Marie Staljan

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIAL- UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF