

Optionen und Maßnahmen



UniNETZ –
Universitäten und Nachhaltige
Entwicklungsziele

Österreichs Handlungsoptionen
zur Umsetzung
der UN-Agenda 2030
für eine lebenswerte Zukunft.

SDG 4 – Hochwertige Bildung

SDG 4

Inhalt

3	04.1	SDG 4: Hochwertige Bildung
4	04.1.1	Beschreibung und Kontextualisierung des Ziels von SDG 4
6	04.1.2	Ist-Zustand (in Österreich)
7	04.1.3	Systemgrenzen des SDGs
8	04.1.4	Potenzielle Synergien und Widersprüche zwischen den SDGs
10		Literatur

04.1 SDG 4: Hochwertige Bildung

Trennung zwischen den genannten Personen mit Semikolon (;)

Patenschaft:

Leiter: Lars Keller (*Universität Innsbruck*); Franz Rauch (*Universität Klagenfurt*);
Koordinator_innen: Thomas Allmer (*Universität Innsbruck*); Caroline Weberhofer (*Universität Klagenfurt*)

Mitwirkung:

Donau Universität Krems: Romana Bates; Andrea Ghonheim; Filiz Keser-Aschenberger;
Universität Linz: Erika Wagner;
Universität Graz: Filippina Risopoulos; Julia Wlasak;
Kunstuniversität Graz: Michael Kahr;
Medizinische Universität Graz: Simone Manhal;
Montanuniversität Leoben: Elisabeth Lachner; Omar Szabo;
Technische Universität Graz: Andrea Bernhard; Simon Malacek; Katharina Salicites;
Universität für Angewandte Kunst Wien: Katharina Gsöllpointner; Martina Haselberger; Julia Herzog; Andrea Hubin; Bernhard Kernegger; Theresia Martinek; Maximilian Muhr; Silke Pfeifer; Alberta Sinani;
Universität für Bodenkultur Wien: Lisa Bohunovsky; Franz Fehr; Verena Germann; Laura Hundscheid; Thomas Lindenthal; Sophia-Marie Rammner; Mirjam Weber;
Universität Mozarteum: Eckart Moser;
Universität für Musik und darstellende Kunst Wien: Wilfried Aigner;
Universität Klagenfurt: Daniel Barben; Alexander Brenner; Bettina Gruber; Gabriele Hadl; Renate Hübner; Horst Kanzian; Peterlini; Hans Karl; Agnes Turner; Martina Ukowitz; Kirsten Von Elverfeldt;
Universität Innsbruck: Veronika Deisenrieder; Martin Duer; Susanne Kubisch; Karin Oberauer; Sandra Parth;
Wirtschaftsuniversität Wien: Christian Rammel;

forum n /Studierende:

Universität Innsbruck: Franziska Allerberger; David Steinwender;
Universität Klagenfurt: Veronika Grissmaier; Magdalena Grill-Kiefer; Tom Handreck; Julia Hueter; Lisa Klimek; Stefanie Preiml; Lino Pschernig; Anca Ratiu; Lilia Schmalzl; Sarah Stachova;

Weitere Beteiligung:

Karolina Begusch-Pfefferkorn (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*), Barbara Benoist-Kosler (*Pädagogische Hochschule Tirol*), Georg Blaha (*Katholische Pädagogische Hochschule Wien*), Susanne Buck (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*), Stefan De Pasqualin (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*), Elisabeth Doppeler (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*), Irene Gabriel (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*), Michael Giefing-Ungersboeck (*Mittelschule Scheiblingkirchen*), Christiana Glettler (*Katholische Pädagogische Hochschule Graz*), Gregor Goetzl (*Geologische Bundesanstalt*), Irene Katzensteiner (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*), Margarete Kernegger (*Hochschulbildung Global*), Thorsten Kosler (*Pädagogische Hochschule Tirol*), Margarita Langthaler (*Österreichische Forschungsförderung für Internationale Entwicklung*), Natalie Maukner (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*), Helga Mayr (*Pädagogische Hochschule Tirol*), Margit

Meister (*Land Niederösterreich*), Ricarda Motschilnig (*Zivilgesellschaft/UNESCO*), Anna Oberrauch (*Pädagogische Hochschule Tirol*), Josefine Scherling (*Pädagogische Hochschule Kärnten*), Regina Steiner (*Pädagogische Hochschule Oberösterreich*)

Lead – Autor_innen:

Thomas Allmer (*Universität Innsbruck*), Lars Keller (*Universität Innsbruck*), Franz Rauch (*Universität Klagenfurt*), Caroline Weberhofer (*Universität Klagenfurt*)

Co – Autor_innen:

Romana Bates (*Donau Universität Krems*), Bettina Gruber (*Universität Klagenfurt*), Renate Hübner (*Universität Klagenfurt*), Margarete Kernegger (*Hochschulbildung Global*), Margarita Langthaler (*OEFSE*), Maximilian Muhr (*Universität für Angewandte Kunst Wien*), Josefine Scherling (*Pädagogische Hochschule Kärnten*), Martina Ukowitz (*Universität Klagenfurt*), Erika Wagner (*Johannes Kepler Universität Linz*), Mirjam Weber (*Universität für Bodenkultur Wien*), Stefanie Preiml (*Universität Klagenfurt, Studentin*), Anca Ratiu (*Universität Klagenfurt, Studentin*)

Reviewer_innen:

Katharina Gsöllpointner (*Universität für Angewandte Kunst Wien*)

04.1.1 Beschreibung und Kontextualisierung des Ziels von SDG 4

Das 21. Jahrhundert ist von großen sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Herausforderungen, den sogenannten *Grand Challenges*, geprägt. Neben den politischen Entscheidungsträger_innen sind auch alle anderen Teile der Gesellschaft, allen voran Wissenschaft und Bildung, angehalten, Verantwortung zu übernehmen und Lösungen zu finden, die zu einer umfassenden Transformation Richtung nachhaltiger und lebenswerter Zukunft beitragen. Voraussetzung hierfür ist die gemeinsame und aktive Auseinandersetzung mit Zukunftsfragen, die zu tiefgreifenden Veränderungen im Denken und Handeln der Menschen führt (Keller, 2017, S. 22-27).

Der globale Umweltwandel, inklusive Klimawandel und Verlust der Biodiversität/Artensterben, gefährdet die Regenerations- und Tragfähigkeit der planetaren Lebensgrundlagen. Einen wesentlichen Beitrag zu diesem Wandel leisten der enorme Ressourcenverbrauch und unhaltbare Produktions- und Konsumnormen einer globalen Minderheit auf Kosten der Mehrheit der Weltbevölkerung (Lessenich, 2016, S. 93-95; Wissen & Brand, 2017, S. 77-78) – und unter den Folgen der Klimaerwärmung werden vor allem auch jene zu leiden haben, die sie nicht verursacht haben. Die ungleiche Verteilung von Ressourcen in der Wirtschaft nimmt weder in der Nord-Süd-Perspektive noch innerhalb der einzelnen Länder ab. Im Gegenteil, sie hat sich in den vergangenen Jahrzehnten zusehends verschärft. Migrationsbewegungen und kriegerische Konflikte sind direkte Folgen dieser Entwicklungen.

Bildung kann in hohem Maße dazu beitragen, gesellschaftliche Pfadwechsel vorzubereiten und in der Umsetzung zu unterstützen. Um dieses hohe Ziel zu erreichen, muss sich Bildung – und damit unser gesamtes Bildungssystem – endlich an den Zielen nachhaltiger Entwicklung orientieren und zukunftsfähig neugestaltet werden.

In diesem Zusammenhang muss betont werden, dass der starke und reziproke Zusammenhang von nachhaltiger Entwicklung und innovativen pädagogischen Ansätzen, wie beispielsweise Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) oder *Global Citizenship Education* (GCED) (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), 2014b), heute universell

anerkannt ist (UNESCO, 2014a; Rieckmann, 2018, 2020). BNE hat auch deshalb Eingang in zahlreiche global relevante Dokumente gefunden, beispielsweise in den *Fünften Sachstandsbericht des Weltklimarats (Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), 2014)*, in das sogenannte *Pariser Abkommen zum Klimaschutz (United Nation Frameworks Convention on Climate Change (UNFCCC), 2015)*, oder etwa – und hier prominent – in die Nachhaltigen Entwicklungsziele, die die Weltgemeinschaft bis 2030 zu erreichen sucht (*United Nations (UN), 2015*).

BNE: Nachhaltige Entwicklung ist Bestandteil einer allgemeinen Bildungsaufgabe mit der Absicht, die jeweils heranwachsenden Generationen zur Gestaltung optimistischer Zukunftsgestaltung unter Einhaltung der planetaren Grenzen zu befähigen. Dabei wird von einem Bildungsbegriff ausgegangen, der die Selbstentwicklung und Selbstbestimmung des Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt, mit anderen Menschen und mit sich selbst betont. Bildung bezieht sich dabei auf die Fähigkeit zur reflexiven, verantwortungsbewussten Mitgestaltung der Gesellschaft im Sinne einer nachhaltigen Zukunftsentwicklung. Bildung bedeutet, im Hinblick auf nachhaltige Entwicklung, in konkreten Handlungsfeldern Fragen zu bearbeiten, wie sich die Zukunft nachhaltig gestalten lässt. Dies schließt genaues Beobachten, Analyse, Bewertung und Gestaltung einer konkreten Situation im Sinne von kreativen und kooperativen Prozessen in der realen Welt mit ein. Es werden vor allem auch der kritisch prüfende Umgang mit Wissen angesichts einer enormen Informationsfülle, die Entwicklung von Selbstwertgefühl, Selbstbestimmung, Selbstwirksamkeit sowie Eigeninitiative und zugleich sozialen Kompetenzen – wie beispielsweise Partizipationsfähigkeit – angesprochen und herausgefordert (Rauch, 2004, 2016).

GCED: Dieses Bildungskonzept verbindet vor allem pädagogische Richtungen mit dem Konzept der *Global Citizenship* als politische Anteilnahme und Teilhabe am (weltpolitischen) Geschehen. In einer globalisierten Welt müssen Probleme und Perspektiven weitgehend im globalen Kontext bewältigt werden. Lernende sollten (wissenschaftlich fundierte) Kenntnisse über und Verständnis für komplexe Zusammenhänge erhalten und Kompetenzen erwerben, die sie befähigen, soziale, politische, kulturelle und globale Themen zu verstehen, um einen Beitrag leisten zu können, herrschende Konflikte des 21. Jahrhunderts zu lösen. Vor diesem Hintergrund hat das Konzept *Global Citizenship Education* in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen und wurde unter anderem im Rahmen der *UNESCO* ein relevanter Bildungsansatz (Wintersteiner & Grobauer, 2019).¹

Angesichts der *Grand Challenges* des 21. Jahrhunderts sind zunehmend spezialisierte Bildungsansätze für nachhaltige Entwicklung entstanden, allen voran die Klimawandelbildung (Keller et al., 2019). Äußerst relevant sind weiterhin *Education for Justice* (Smith, 2018), Friedensbildung (Gruber & Wintersteiner, 2014), Globales Lernen (Brunold, 2004), Umweltbildung (Becker, 2001), Interkulturelles Lernen (Heiser, 2013), Menschenrechtsbildung (Scherling, 2019) etc. Jedes dieser Konzepte ist von seinem historischen Hintergrund geprägt und basiert auf begründeten Theorien. SDG 4 möchte keine Priorisierung und Hierarchisierung dieser verschiedenen Bildungskonzepte vornehmen, sondern vielmehr offen sein für alle Strömungen, die sich zum Ziel gesetzt haben, an Nachhaltiger Entwicklung mitzuwirken. Auch wenn in den ausgearbeiteten Optionen nicht immer alle Bildungskonzepte namentlich Erwähnung finden, sind alle angesprochen.

¹ Eine ausführlichere Diskussion der beiden Begriffe befindet sich in Option 4_12.

4.1.2 Ist-Zustand (in Österreich)

Jüngste Berichte, wie etwa der Indikatorenbericht der *Statistik Austria* (2020), zeigen die positiven Entwicklungen von hochwertiger Bildung in Österreich innerhalb der letzten Jahre auf. Zweifellos sind positive Tendenzen in der österreichischen Bildungslandschaft zu begrüßen. Allerdings muss festgehalten werden, dass in zahlreichen Bereichen noch erhebliches Entwicklungspotential besteht, das im Folgenden kurz skizziert wird:

- Nachhaltigkeit ist einer der zentralen Schlüsselbegriffe sowohl der Entwicklungsziele im Allgemeinen sowie von SDG 4 im Besonderen. Der Begriff der Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist eng verbunden mit dem Konzept der transformativen Bildung. Einigkeit herrscht bei den Bildungsexpert_innen insofern, als dass nachhaltige, transformative Bildung für Österreich besonders relevant ist und diesbezüglich ein hoher Nachholbedarf vorliegt.
- Wie der *Nationale Bildungsbericht 2018* feststellt, sind Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit in Österreich alles andere als gesichert. Einen klaren Handlungsbedarf gibt es beispielsweise hinsichtlich des systematischen Zugangs zur vorschulischen Förderung, der immer wieder als Grundstein für den späteren Bildungserfolg gesehen wird. Die österreichische Bildungslandschaft ist von hohen Bildungsdisparitäten geprägt. Der Erfolg von schulischen Einrichtungen, nämlich bestehenden Zusammenhängen von sozialer Herkunft und Kompetenzreichtum bzw. -armut entgegenzuwirken, ist nach wie vor eingeschränkt auszumachen (Schober, 2019, S. 499-500)².
- Österreich weist im internationalen Vergleich einen relativ hohen Grad der sozialen Reproduktion von Bildungsungleichheiten auf. Auf der Webseite des *Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung* (BMBWF) wird beispielsweise eine neue Studie der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD) wie folgt zitiert: „Bildungsaufstieg in Österreich (ist) besonders schwierig: Der sozioökonomische Status wirkt sich (...) besonders stark auf die Bildungsteilnahme und das Lernen sowie auf die wirtschaftlichen und sozialen Ergebnisse aus – Bildung wird immer noch stark vererbt. So schließen junge Menschen, die nicht aus einem Akademikerhaushalt stammen, deutlich seltener ein Studium ab. Dieser Effekt ist in Österreich besonders ausgeprägt“ (OECD, 2020). Im aktuellen österreichischen *Nationalen Bildungsbericht 2018*, Band 1, ist zu lesen, dass soziale Ungleichheiten bei der Schulwahl der Sekundarstufe I nur zu einem Drittel durch Leistungsunterschiede erklärbar sind. Akademiker_innenkinder treten bei gleicher Leistung öfter in eine AHS über (Mayrhofer, Oberwimmer, Toferer, Neubacher, Freunberger, Vogtenhuber & Baumegger, 2019).
- Generell wird auch in Österreich eine nach wie vor mangelhafte wissenschaftliche Begleitung von Bildungsprozessen und Bildungs Kooperationen aller Art festgestellt (UNESCO, 2014a). Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass die Bildungsforschung neben quantitativen Daten vermehrt auch mit qualitativen Aussagen arbeiten sollte, da einige Bereiche der Bildung, wie etwa die Fähigkeit zu Empathie- und Kompetenzentwicklung, kaum quantifizierbar sind. Da jüngste Berichte, wie beispielsweise der Indikatorenbericht der *Statistik Austria* (2020), lediglich auf quantitative Daten abzielen, finden qualitative Bildungsthemen zu wenig Beachtung.

² Entspricht dem Motto „Leaving no one behind“ und stellt Bezüge zu den Targets 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 und 4.5 her.

- Bedauerlicherweise muss auch angemerkt werden, dass die Targets 4b und 4c in jüngsten Berichten, wie dem Indikatorenbericht der *Statistik Austria* (2020), nicht aufgegriffen werden. Die beiden Ziele sehen vor, die internationale Zusammenarbeit und Unterstützung von Entwicklungsländern im Bereich der Bildung auszubauen. In beiden Bereichen besteht für Österreich akuter Handlungsbedarf.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die aktuelle Situation dadurch gekennzeichnet ist, dass in vielen Bereichen noch beträchtliches Verbesserungspotential festgestellt wird. Ein kritischer Blick bei der Analyse des österreichischen Bildungssystems ist unabdingbar und zeigt einmal mehr die Relevanz und Dringlichkeit der Umsetzung von SDG 4 in Österreich.

04.1.3 Systemgrenzen des SDGs

Die Aufgabe von Bildung in dieser Epoche großer globaler Herausforderungen wird darin gesehen, Wissen, Kompetenzen und Werte zu vermitteln, um Lernende zu befähigen, individuell wie gemeinsam, Strategien und Lebensformen zu entwickeln, die einen solidarischen und gerechten Umgang zwischen Mensch und Umwelt ermöglichen und realisieren.

Eng damit verknüpft ist das Konzept der nachhaltigen Entwicklung, das eine holistische Zusammenschau ökologischer, sozio-kultureller wie wirtschaftlicher Zusammenhänge verlangt. Folgen von Entscheidungen sollen in ihrer Gesamtheit und Langfristigkeit antizipiert werden und zur Entscheidungsfindung beitragen. Dies erfordert hohe Sach- und Prozesskompetenzen sowie eine selbstbewusste wie selbstkritische und in hohem Maße reflektierte politisch-ethische Grundhaltung als Staatsbürger_in und als *Global Citizen*. Um eine solche [reflektierte Grundhaltung] verantwortungsvoll wahrnehmen zu können, bedarf es fundierter Bildungsmaßnahmen in allen Bildungssektoren, die insbesondere im tertiären Bildungssektor neben technischen, sozialen, ökologischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Zusammenhängen auch die entsprechenden Instrumente zur Förderung der nachhaltigen Entwicklung umfasst. Diesen Anforderungen sollten in Zukunft alle Lehrpläne und Curricula an österreichischen Bildungseinrichtungen gerecht werden.

Nachhaltigkeit wird als ‚regulative Idee‘ (im Sinne Kants) angesehen, die gesellschaftliche Lern- und Gestaltungsprozesse inspiriert und diesen einen Orientierungsrahmen bietet. Ein gesellschaftlicher Wandel ist jedoch immer mit Ängsten, Widersprüchen, Dilemmata und Zielkonflikten verbunden. Diese sollen in qualifizierten Diskursprozessen zwischen sämtlichen involvierten Akteur_innengruppen mit ihren Meinungsbildner_innen, (Macht-)Interessen, impliziten und expliziten Wertvorstellungen sowie in jeder konkreten Situation neu verhandelt werden. Nachhaltigkeit in Verbindung mit den *Grand Challenges* sowie die daraus ableitbaren Aushandlungsprozesse bieten einen fruchtbaren Boden für Bildung und lebenslanges Lernen für alle.

Für einen gesellschaftlichen Wandel sind zweifellos verantwortungsvolle politische Entscheidungen erforderlich. Doch ebenso ist es unerlässlich, dass nicht nur Individuen Fähigkeiten der (selbst)kritischen Reflexion und Prozesskompetenz entwickeln, sondern auch Gruppen, Organisationen oder gesellschaftliche Teilsysteme. Ein solcher gemeinsamer (gesellschaftlicher) Lernprozess braucht Fähigkeiten, die teilweise erst entwickelt/erworben werden müssen, wie beispielsweise die Fähigkeit für kollektive Entscheidungen und Handlungen auf Basis von Abwägungen. Wesentlich ist auch die Fähigkeit zu Empathie. Sich in andere hineinzufühlen und Wertewidersprüche (auch emotional) zu erfahren und auszuhalten ermöglicht den Umgang mit moralischen Ansprüchen, die sich

aufgrund der Normativität des Nachhaltigkeitskonzeptes ergeben (Rauschmayer & Oman, 2012).

Es wird daher von einem Bildungsbegriff ausgegangen, der neben der Selbstbestimmung auch die Entwicklungs- bzw. Entfaltungsperspektive einbezieht: die Selbstentwicklung des Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt, mit anderen Menschen und mit sich selbst. Bildung bezieht sich dabei auf die Fähigkeit zur kritisch-reflexiven, verantwortungsbewussten Mitgestaltung der Gesellschaft im Sinne einer optimistischen und nachhaltigen Zukunftsentwicklung mit dem Ziel einer friedvollen, gerechten Gesellschaft. In diesem Zusammenhang müssen auch emotionale Aspekte berücksichtigt werden (Ojala, 2012, 2016; Rauch & Steiner, 2013).

Auf Basis dieses emanzipatorischen Ansatzes mit seinem aufgeklärten Bildungsbegriff und dem Leitbild von mündigen und an gesellschaftlicher Entwicklung partizipierenden, selbstwirksamen Bürger_innen kann der Zusammenhang von nachhaltiger Entwicklung und Bildung folgendermaßen umrissen werden: Nachhaltige Entwicklung ist Bestandteil einer allgemeinen Bildungsaufgabe mit der Absicht, einen Beitrag zur Verbesserung der Lebensverhältnisse für alle zu leisten und ein Zusammenleben in Frieden im Sinne eines guten Lebens für alle zu fördern.

Wichtige Bildungsziele sind in diesem Zusammenhang neben Urteils- und Entscheidungsfähigkeit auch Kommunikationsfähigkeit mit Expert_innen. Obwohl relevantes Wissen über komplexe gesellschaftliche Probleme zwar existiert, steht dieses allerdings oftmals nur in Ansätzen direkt zur Verfügung. Angesichts der Vielfalt von Expertisen, die aus dem hohen Spezialisierungsgrad und der Arbeitsteiligkeit der Gesellschaft resultieren, besteht die Forderung, in Meinungsbildungs-, Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen ein basales Verständnis der Konzepte von Expert_innen, der dahinterstehenden Paradigmen sowie der sich aus der hohen inhaltlichen Komplexität ergebenden (tatsächlichen oder scheinbaren) Widersprüche zu entwickeln.

04.1.4 Potenzielle Synergien und Widersprüche zwischen den SDGs

Der Zugang zu hochwertiger Bildung (SDG 4) mündet nicht zwangsläufig in eine nachhaltige Entwicklung. Wenn hochwertige Bildung zu einer solchen beitragen soll, muss Bildung auch transformativ sein. Das Nachhaltigkeitskonzept – bereits 1992 in die *Agenda 21* (UN, 1992) gegossen und bis heute weiterentwickelt zu den 17 *Sustainable Development Goals* der aktuellen *Agenda 2030* der *Vereinten Nationen* – hat den Anspruch, die Welt zu verändern: „*Transforming Our World*“ (UN, 2015). Bildung spielt dabei eine wesentliche Rolle (insbes. SDG 4, wird aber auch in anderen SDGs adressiert), steht dadurch aber vor Herausforderungen, die über bisherige Bildungsansprüche weit hinausgehen, weist doch das Nachhaltigkeitskonzept einige Merkmale auf, die in Bildungsprozessen besonders zu beachten sind: Normativität ohne ideologisch zu werden, Zukunftsorientierung ohne Zukunft vorzugeben, Gestaltungsorientierung ohne in Aktionismus zu verfallen – und dennoch zu Aktionen und Handlungen mit transformativem Potenzial anzuregen.

Insbesondere für Ziel 4 – dem Zugang zu hochwertiger Bildung – gilt, die Querverbindungen zwischen den Zielen für nachhaltige Entwicklung herzustellen. Ziel 4 besagt, dass alle Menschen bis 2030 eine inklusive, chancengerechte und qualitätsvolle Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen erhalten sollen. Bildung für nachhaltige Entwicklung wird dabei

als zentrales Element von Ziel 4 festgelegt – ihm wird eine Schlüsselfunktion zur Erreichung aller anderen 16 Nachhaltigkeitsziele zugeschrieben (UNESCO, 2017). Damit ist Ziel 4 eindeutig als Auftrag für eine transformative Bildung zu verstehen. Bildung wird zu einem Motor sozialer Veränderung.

Die durch COVID-19 ausgelöste Situation zeigt die gesellschaftlichen Widersprüche und die tiefe ökologische, soziale und ökonomische Krise, in der sich Europa und die Welt seit geraumer Zeit befinden, auf. Verwundbarkeit und Verletzlichkeit des gesamten Systems werden vor Augen geführt. COVID-19 verdeutlicht einmal mehr die Notwendigkeit und Dringlichkeit von transformativer Bildung und einer globalen Transformation in Richtung einer nachhaltigen Gesellschaft.

Transformative Bildung (SDG Bildungsteilziel 4.7) ist nur erreichbar, wenn das Gesamtziel von SDG 4 beachtet wird. Besonders wichtig in diesem Zusammenhang: Gendergerechtigkeit, Bildungsgerechtigkeit, Bildung sozial benachteiligter Personengruppen, Bildung von Migrant_innen und Geflüchteten³.

Mit transformativer Bildung ist zunächst gemeint, dass sie zu einer notwendigen sozial-ökologischen gesellschaftlichen Transformation beiträgt. Dies erfordert deutlich mehr als die Aufnahme bestimmter Inhalte in den Bildungskanon. Es verlangt auch eine bestimmte Art von Pädagogik, die sich durch drei Charakteristika auszeichnet (Österreichische UNESCO-Kommission, 2019): transformative Bildung zielt auf den Wandel individueller Bedeutungsperspektiven; transformative Bildung versteht sich als kollektiver Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess; transformative Bildung fragt auch nach der notwendigen Veränderung von Kulturen und Strukturen (des Bildungswesens), die emanzipatorisches Lernen behindern.

Die SDG 4 Arbeitsgruppe hat sich auf die Erstellung von Optionen für folgende Ebenen geeinigt:

- Ebene 1 zu Grundsätzlichem, das sich auf alle Systeme und Subsysteme des Bildungssystems bezieht wie beispielsweise die Beachtung der Grundsätze einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, *Global Citizenship*, Digitalisierung, den Schwerpunkten der Targets 4a), 4b) und 4c) etc.;
- Ebene 2 zu den Bereichen:
 1. Elementarbildung – Kinderkrippe, Kindergarten, Vorschule etc.;
 2. Bildung im Schulalter – Primarstufe, Sekundarstufe I und II, außerschulische Bildung etc.;
 3. Hochschulen – Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen etc.;
 4. Erwachsenenbildung – diverse formale und nicht-formale Ausprägungen, z. B.: Arbeiter_innenbildung, gesellschaftliches Lernen etc.

Im Folgenden sind die ausgearbeiteten SDG 4 Optionen nach diesen Ebenen angeführt.

³ Entspricht dem Motto „*Leaving no one behind*“ und stellt Bezüge zu den Targets 4.1, 4.3, 4.4 und 4.5 her.

Literatur

- Becker, G. (2001). *Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische Grundlagen und schulische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brunold, A. (2004). *Globales Lernen und Lokale Agenda 21: Aspekte kommunaler Bildungsprozesse in der „Einen Welt“*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gruber, B. & Wintersteiner, W. (Hg.) (2014). *Learning Peace: An Integrative Part of Peace Building*. Klagenfurt: Drava Verlag.
- Heiser, J. (2013). *Interkulturelles Lernen: Eine pädagogische Grundlegung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2014). *Fünfter Sachstandsbericht des Weltklimarats*. <https://www.de-ipcc.de/270.php> [5.8.2021].
- Keller, L. (2017). „Sustainable Development? - Let us change concepts!“. *Theoretical and Practical Contributions to the Transformation of Society, Science, Knowledge and Education from a Geographer's Perspective*. Universität Innsbruck.
- Keller, L., Stötter, J., Oberrauch, A., Kuthe, A., Körfggen, A. & Hüfner, K. (2019). Changing Climate Change Education: Exploring moderate constructivist and transdisciplinary approaches through the research-education co-operation k.i.d.Z.21. *GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society*, 28 (1), S. 35–43. DOI: 10.14512/gaia.28.1.10
- Lessenich, S. (2016). „Weil wir es uns leisten können“: Wie und warum wir über die Verhältnisse anderer leben. *Blätter für deutsche und internationale Politik* (11), S. 91–102.
- Mayrhofer, L., Oberwimmer, K., Toferer, B., Neubacher, M., Freunberger, R., Vogtenhuber, S. & Baumegger, D. (2019). Prozesse des Schulsystems. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 123–196). Graz: Leykam.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2020). *Bildung auf einen Blick 2020*. www.oecd.org/berlin/publikationen/bildung-auf-einen-blick.htm [5.8.2021].
- Ojala, M. (2012). Hope and climate change: the importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*, 18 (5), S. 625–642. DOI: 10.1080/13504622.2011.637157
- Ojala, M. (2016). Facing Anxiety in Climate Change Education: From Therapeutic Practice to Hopeful Transgressive Learning. *Canadian Journal of Environmental Education*, 21 (0), S. 41–56. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/download/1393/857> [5.8.2021].
- Österreichische UNESCO-Kommission (2019). *Positionspapier des Fachbeirats „Transformative Bildung/Global Citizenship Education“ zur Umsetzung des SDG4 in Österreich*. www.unesco.at/bildung/artikel/bildung-in-oessterreich-positionspapier-des-oeuk-fachbeirats-zum-sdg4/ [5.8.2021].
- Rauch, F. (2004). Education for sustainability: a regulative idea and trigger for innovation. In W. Scott & S. Gough (Hg.). *Key Issues in Sustainable Development and Learning* (S. 149–151). London: Routledge Falmer.
- Rauch, F. (2016). Bildung für eine nachhaltige Gesellschaft - Konzept und Befunde aus österreichischer Perspektive. In G. Diendorfer & M. Welan (Hg.). *Demokratie und Nachhaltigkeit. Verbindungen, Potenziale und Reformansätze* (S. 121–148). Innsbruck: Studienverlag.
- Rauch, F. & Steiner, R. (2013). Competences for Education for Sustainable Development in Teacher Education. *CEPS-Journal (Centre for Educational Policy Studies Journal)*, 3 (1), S. 9–24.
- Rauschmayer, F. & Omann, I. (2012). Transition to Sustainability: Not Only Big, But Deep. Reaction to M. Bilharz, K. Schmitt. 2011. Going Big with Big Matters. The Key Points Approach to Sustainable Consumption. *GAIA* 20 (4), S. 232–235.
- Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). *ZEP (Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik)*, 41 (2), S. 4–10. DOI: 10.31244/zep.2018.02.02
- Rieckmann, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung - Von Projekten zum Whole-Institution Approach. In S. Kapelari (Hg.). *Vierte „Tagung der Fachdidaktik“ 2019: Interdisziplinäre fachdidaktische Diskurse zur Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 11–44). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Scherling, J. (2019). *Zukunftsdimension in der Menschenrechtsbildung: Grundlagen - Analysen - Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schober, B. (2019). Bildung in der Welt von übermorgen: Herausforderungen und Chancen aus der Perspektive der Bildungssoziologie. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2*. (S. 498–505). Graz: Leykam.
- Smith, E. (2018). *Key Issues in Education and Social Justice*. Thousand Oaks: Sage.
- Statistik Austria (2020). *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung in Österreich - SDG-Indikatorenbericht*. https://statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=122802 [5.8.2021].
- Vereinte Nationen (UN) (1992). *Agenda 21*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> [5.8.2021].
- Vereinte Nationen (UN) (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. (A/RES/70/1).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2014 a). *Roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development*. <https://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf> [5.8.2021].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2014b). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Paris.
- United Nations Frameworks Convention on Climate Change (UNFCCC) (2015). *Pariser Abkommen zum Klimaschutz*. <http://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/eng/l09r01.pdf> [5.8.2021].
- Wintersteiner, W. & Grobbauer, H. (2019). *Global Citizenship Education. Grundlagen, Erfahrungen, Einsichten*. Salzburg: KommEnt.
- Wissen, M. & Brand, U. (2017). Unsere schöne imperiale Lebensweise: Wie das westliche Konsummodell den Planeten ruiniert. *Blätter für deutsche und internationale Politik* (5), S. 75–82.