17 BRIEFING PAPER

Globale Entwicklungsziele und ihre nationale Realisierung am Beispiel des SDG 4 – Bildung für Alle – in Österreich

Margarita Langthaler
Michael Obrovsky

Wien, April 2018

ÖFSE
Österreichische Forschungsstiftung
für Internationale Entwicklung

Danksagung

Für dieses Briefing Paper wurden Interviews mit Irene Katzensteiner (BMBWF), Heidi Grobbauer (KommEnt), Maria Lettner und Hanna Biller (Bundesjugendvertretung) sowie Reinhold Gruber (BMEIA) geführt. Die AutorInnen danken den InterviewpartnerInnen für die Bereitschaft, ihre Zeit und ihr Wissen für die Erstellung dieses Briefing Papers zur Verfügung zu stellen.

Darüber hinaus möchten wir Irene Katzensteiner (BMBWF), Heidi Grobbauer (KommEnt), Werner Wintersteiner (Universität Klagenfurt), Gottfried Biewer (Universität Wien) und Werner Raza (ÖFSE) für die wertvollen Kommentare zum Entwurf dieses Papers danken. Die inhaltliche Verantwortung liegt bei den AutorInnen.

Download: *https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Briefingpaper/BP17-SDG4.pdf*

IMPRESSUM

Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung – ÖFSE
A Austria, 1090 Vienna, Sensengasse 3, **T** +43 1 3174010, **F** -150
E *office@oefse.at*, **I** *www.oefse.at*, *www.centrum3.at*

GEFÖRDERT DURCH DIE
ÖSTERREICHISCHE
ENTWICKLUNGS
ZUSAMMENARBEIT

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis 3

Abstract 4

1. Einleitung 5

2. Zur Umsetzung der SDGs in Österreich 6

2.1. Der internationale Kontext 6

2.2. Slow Motion Umsetzung der SDGs in der EU 7

2.3. Die SDGs sind der neuen Regierung in Österreich kein wichtiges Anliegen 7

3. Zur Umsetzung des SDG 4 in und durch Österreich 9

3.1. Die neue internationale Bildungsagenda 9

3.2. Das internationale Bildungsziel – wo steht Österreich? 11

3.3. Der Mainstreaming-Ansatz der Österreichischen Regierung 13

3.4. Die ExpertInnen-Diskussion zum SDG 4.7 13

3.5. Und die Zivilgesellschaft? 15

3.6. Bildung als Schwerpunktsektor der Entwicklungszusammenarbeit 16

4. Fazit: ...es fehlt der Wille und die Strategie 17

Literatur 19

AutorInnen 21

Anhang – Glossar 22

Abkürzungsverzeichnis

APPEAR	Austrian Partnership Programme in Higher Education
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BKA	Bundeskanzleramt
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMEIA	Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres
BNE	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
ECOSOC	United Nations Economic and Social Council
EU	Europäische Union
GEM	Global Education Monitoring Report
GPE	Global Partnership for Education
HLPF	High Level Political Forum
IAEG-SDGs	Inter-Agency and Expert Group on SDG Indicators
MDGs	Millennium-Entwicklungsziele
MMF	Multiannual Financial Framework
NEETs	Not in Employment, Education or Training
NGO	Non-Governmental Organisation
ODA	Official Development Assistance
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OEZA	Österreichische Entwicklungszusammenarbeit
SDGs	Sustainable Development Goals
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund

Abstract

Das vorliegende Briefing Paper nimmt die Umsetzung der 2030-Agenda und der Sustainable Development Goals (SDGs) in und durch Österreich in den Blick. Im ersten Teil beschreibt es eingangs den internationalen Kontext der UN- und EU-Ebene und analysiert schließlich den „Mainstreaming-Ansatz“ der österreichischen Regierung. Im zweiten Teil greift das Briefing Paper exemplarisch das SDG 4 und den Bildungssektor heraus. Es stellt zunächst die internationale Bildungsagenda kurz vor. In der Folge diskutiert es die Ansätze einer Bestandsaufnahme in Österreich, die Maßnahmen der Regierung sowie die österreichische Fachdiskussion zu Bildung, die sich derzeit im Bereich des Unterziels SDG 4.7 verdichtet. Das Paper geht anschließend auf die Entwicklungspolitik und -zusammenarbeit im Bildungssektor ein. In den Abschließenden Bemerkungen wird das Fazit gezogen, dass es in der österreichischen Umsetzung sowohl an politischem Willen als auch an einer umfassenden Strategie mangelt.

Keywords: Sustainable Development Goals – SDG, SDG 4, SDG-Umsetzung in Österreich, Bildung für Alle

1. Einleitung

Mehr als zwei Jahre nach Verabschiedung der 2030-Agenda und der Sustainable Development Goals (SDGs) durch die UN-Generalversammlung im September 2015 stellt sich die Frage nach der Umsetzung. Die 2030-Agenda fordert eine sozial-ökologische Transformation auf globaler Ebene und die 17 SDGs stecken ein umfassendes soziales, ökologisches, wirtschaftliches und politisches Programm ab.

Sustainable Development Goals

Goal 1.	End poverty in all its forms everywhere
Goal 2.	End hunger, achieve food security and improved nutrition and promote sustainable agriculture
Goal 3.	Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages
Goal 4.	Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all
Goal 5.	Achieve gender equality and empower all women and girls
Goal 6.	Ensure availability and sustainable management of water and sanitation for all
Goal 7.	Ensure access to affordable, reliable, sustainable and modern energy for all
Goal 8.	Promote sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment and decent work for all
Goal 9.	Build resilient infrastructure, promote inclusive and sustainable industrialization and foster innovation
Goal 10.	Reduce inequality within and among countries
Goal 11.	Make cities and human settlements inclusive, safe, resilient and sustainable
Goal 12.	Ensure sustainable consumption and production patterns
Goal 13.	Take urgent action to combat climate change and its impacts
Goal 14.	Conserve and sustainably use the oceans, seas and marine resources for sustainable development
Goal 15.	Protect, restore and promote sustainable use of terrestrial ecosystems, sustainably manage forests, combat desertification, and halt and reverse land degradation and halt biodiversity loss
Goal 16.	Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels
Goal 17.	Strengthen the means of implementation and revitalize the Global Partnership for Sustainable Development

Quelle: United Nations General Assembly (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development

Anders als internationale Agenden wie die Millenniums-Entwicklungsziele (MDGs) haben die SDGs globale Gültigkeit. Auch die OECD-Länder sind angehalten, sich an den Zielvorgaben der UN-Agenda zu orientieren und entsprechende Strategien zu deren Erfüllung bis 2030 zu entwickeln.

Das vorliegende Briefing Paper nimmt die Umsetzung der 2030-Agenda und der SDGs in und durch Österreich in den Blick. Im ersten Teil beschreibt es eingangs den internationalen Kontext der UN- und EU-Ebene und analysiert schließlich den „Mainstreaming-Ansatz" der österreichischen Regierung. Im zweiten Teil greift das Briefing Paper exemplarisch das SDG 4 und den Bildungssektor heraus. Es stellt zunächst die internationale Bildungsagenda kurz vor. In der Folge diskutiert es die Ansätze einer Bestandsaufnahme in Österreich, die Maßnahmen der Regierung sowie die österreichische Fachdiskussion zu Bildung, die sich derzeit im Bereich des Unterziels SDG 4.7 verdichtet. Anschließend geht das Paper auf die Entwicklungspolitik und -zusammenarbeit im Bildungssektor ein. In den Abschließenden Bemerkungen wird das Fazit gezogen, dass es in der österreichischen Umsetzung sowohl an politischem Willen als auch an einer umfassenden Strategie mangelt.

2. Zur Umsetzung der SDGs in Österreich

2.1. Der internationale Kontext

Bereits zwei Jahre nach dem Inkrafttreten der Beschlüsse zu Umsetzung der 2030-Agenda ist die anfängliche globale Dynamik, die durch den SDG-Gipfel in New York und den Pariser Klima-Gipfel 2015 ausgelöst worden ist, entweder von den Mühen der politischen Umsetzung oder von anderen „großen Themen" ersetzt worden. Dabei ist zwischen der Ebene der globalen Governance und der nationalen Politik in den jeweiligen Ländern zu differenzieren. Während die Umsetzung der 2030-Agenda – vor allem bei UN-Organisationen – die Agenda dominiert, fallen die SDGs bei vielen nationalen Regierungen und auch bei supranationalen Organisationen (EU) eher unter die Kategorie „any other business".

Die UN-Ebene hat mit dem High Level Political Forum (HLPF) eine institutionelle Struktur zum Follow-up und zum Monitoring der SDGs auf globaler Ebene geschaffen, das jährlich eine thematische Review zur Umsetzung bestimmter SDGs vornimmt und einen Umsetzungsbericht publiziert. Basis hierfür bilden die Voluntary National Reviews. Während zahlreiche Länder des globalen Südens dem HLPF bereits Berichte vorgelegt haben, hat Österreich einen solchen erst für 2020 angekündigt. Bei dem im Juli stattfindenden HLPF 2018 unter der Federführung von ECOSOC ist das Generalthema „Transformation towards sustainable and resilient societies", bei dem die Ziele 6, 7, 11, 12,15 und 17 diskutiert und bewertet werden. Dazu kommen die jährlich auf der Agenda stehenden Themen „Strengthen the means of implementation and revitalize the Global Partnership for Sustainable Development". Diese beiden Themen adressieren auch die gegenwärtigen Schwachstellen der 2030-Agenda. Denn trotz des breit angelegten Versuchs, die 2030-Agenda zu einem Multi-Stakeholder Programm und zum zentralen Thema einer globalen Partnerschaft zu machen, ist es bis jetzt weder gelungen, die Mittel zur Umsetzung abzusichern noch die Dringlichkeit einer globalen Partnerschaft in den nationalen Politiken der Industrieländer zu verankern.

Trotz der festgestellten Dringlichkeit der Umsetzung der 2030-Agenda gibt es zwei nebeneinander verlaufende Stränge.

1. Die globale Governance (vor allem auf UN-Ebene) einerseits, die vor einem globalen Endzeitszenario eine gemeinsame sozial-ökologische Transformation als Überlebensstrategie anbietet und

2. der realpolitische Ansatz der nationalen Regierungen andererseits, der weiterhin Wohlstand, Wirtschaftswachstum und eine saubere Umwelt mit Hilfe der Globalisierung sowie technologischer Entwicklung und die Umsetzung der SDGs mit Hilfe von „Transformation light“ verspricht.

Die Spannung zwischen gemeinsamen globalen Lösungsansätzen für alle Menschen und nationalen – vorwiegend auf den Erhalt von Wohlstand der sowohl in den Industrieländern als auch in den Schwellenländen lebenden Menschen ausgerichteten – Politiken manifestiert sich zwischen dem Anspruch und den Umsetzungsstrategien der 2030-Agenda der einzelnen Regierungen, aber auch in supranationalen Zusammenschlüssen wie der EU.

2.2. Slow Motion Umsetzung der SDGs in der EU

Während die EU in der Post-2015-Diskussion bestrebt war, eine möglichst „fortschrittliche Perspektive“ zu vertreten und besonders im Bereich der Nachhaltigkeit federführend zu sein, sind diese Bemühungen bei der konkreten Umsetzung von innereuropäischen Themen überlagert worden. Die BREXIT-Verhandlungen, die Verteilung von Flüchtlingen innerhalb Europas, eine gemeinsame Positionierung der EU gegenüber Russland und der Türkei, und nicht zuletzt der Beginn der Diskussion über den Multiannual Financial Framework (MMF) der Europäischen Kommission haben den Fokus der europäischen Politik stärker auf die politisch-strategische, organisatorische und finanzielle Ausrichtung der Zukunft der EU gelenkt als auf die Konkretisierung des Beitrags zu einer sehr allgemein formulierten globalen Transformationsagenda.

Obwohl die Kommission in ihrem neuen EU-Konsensus zur Entwicklung einen um die SDGs aktualisierten Bezugsrahmen für einen gemeinsamen Ansatz der EU-Entwicklungspolitik anbieten will, stellt sie die EU-Entwicklungspolitik in den Dienst der Globalen Strategie der EU-Außen- und Sicherheitspolitik (European Commission 2017a). Auch bleibt der Konsens in seinem visionären Anspruch sehr allgemein. Hingegen beauftragt der Allgemeine Rat in seiner Ratsschlussfolgerung vom 20. Juni 2017 die Kommission mit der Ausarbeitung einer Umsetzungsstrategie bis zur Mitte des Jahres 2018, die den allgemeinen Rahmen des Konsensus konkretisieren soll (Council of the EU 2017; siehe dazu auch: Obrovsky 2017).

Die Kommission hat bereits im Mai 2017 eine „Multi-stakeholder platform on SDGs in Europe“ unter Leitung des Vize-Präsidenten Frans Timmermans als Beratungsgremium und Forum für den Austausch von best practice Beispielen gegründet. Die Arbeit der Plattform soll in ein Reflection Paper mit dem Titel „Towards a sustainable Europe by 2030”, das von der Kommission 2018 zu erstellen ist, einfließen.

Vor dem Hintergrund der Diskussion zur Zukunft Europas (vergleiche das „Weißbuch zur Zukunft Europas“, European Commission 2017b) liegt die Annahme nahe, dass zwar ein Reflection Paper gegen Ende 2018 vorgelegt, die Erarbeitung von konkreten Strategien zur Umsetzung der SDGs in Europa aber erst der nächsten Kommission überlassen werden wird. Das Zögern bei der Umsetzung der SDGs bei der EU-Kommission ist auch Ausdruck des Umstandes, dass die EU vor allem mit internen Strukturen und dem Aushandeln gemeinsamer Politiken beschäftigt ist.

2.3. Die SDGs sind der neuen Regierung in Österreich kein wichtiges Anliegen

Die im Ministerratsvortrag vom Jänner 2016 erfolgte Festlegung auf ein „Mainstreaming-Konzept“, das die Kompetenz zur Umsetzung an alle Ressorts delegierte, hat zu einem sehr unterschiedlichen Verständnis der SDGs geführt, bei dem vielfach die internationale Dimension negiert und kleine nationale Maßnahmen als Beitrag zu den SDGs definiert werden. In der Publikation des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA) und des Bundeskanzleramts (BKA) mit dem Titel: „Beiträge der Bundesministerien zur Umsetzung der

Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung durch Österreich.“ (BKA 2017) wird deutlich, dass vor allem strukturelle politische Defizite und ein auf parteipolitische Bedürfnisse zugeschnittenes zu kurz greifendes Mandat bei der Festlegung der Kompetenzverteilung für den Umgang mit der Umsetzung verantwortlich sind (siehe auch Obrovsky/Langthaler 2017).

Mit der Bekanntgabe des Neuwahltermins im Oktober 2017 kam der Diskurs über die Umsetzung der SDGs in Österreich ins Stocken. Im Wahlkampf war die sozio-ökologische Transformation kein Thema. Nach der Regierungsbildung im Dezember 2017 und der Vorstellung des Regierungsprogramms hat sich gezeigt, dass die globale Dimension der SDGs insgesamt wenig Relevanz für die Regierung Kurz besitzt (Obrovsky/Raza 2017). Daran kann auch die Umbenennung des Landwirtschaftsministeriums in Ministerium für Nachhaltigkeit und Tourismus nichts ändern, da der Begriff der Nachhaltigkeit im Regierungsprogramm sehr beliebig verwendet wird. Eine Interministerielle Arbeitsgruppe wurde vom BKA und dem BMEIA im Jänner 2016 einberufen und von diesen koordiniert. Nach der neuen Geschäftsordnung des BKA wird die Koordination im Rahmen der allgemeinen Regierungspolitik der 2030-Agenda für nachhaltige Entwicklung der „Abteilung IV/4: Umwelt, Klima, Energie, Verkehr, ASTV I“ zugeordnet und bleibt daher im Bundeskanzleramt.

Eine parlamentarische Anfrage der Abgeordneten Petra Bayr vom 20. Dezember 2017 an alle BundesministerInnen der neuen Regierung zielte darauf ab zu erheben, ob bzw. für welche der 17 SDGs bzw. der 169 Unterziele sich die jeweiligen MinisterInnen auf nationaler bzw. internationaler Ebenen verantwortlich fühlen. Weiters wurde um eine Auflistung der umzusetzenden Aktivitäten und einen Zeitplan ersucht. Die detaillierten Anfragebeantwortungen finden sich auf der Homepage des österreichischen Parlaments. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle Ressorts sich zum Prinzip der Nachhaltigkeit bekennen und entsprechende Aktivitäten und Maßnahmen aus ihrem Ressort namhaft machen, die den Zielen zugeordnet werden können.

Viele Ministerien verweisen auch auf den „Mainstreaming“-Ansatz, den Österreich zur Umsetzung der SDGs gewählt hat. Da dieser jedoch nicht ausreichend definiert und operationalisiert wird, kann jedes Ministerium für sich in Anspruch nehmen, dem Ansatz mit beliebigen Maßnahmen und Aktivitäten gerecht zu werden, auch wenn keine gemeinsame Strategie erkennbar ist. Die parlamentarischen Anfragebeantwortungen ergeben zumindest ein affirmatives Bild, bei dem aber deutlich wird, dass bis jetzt weder ein gemeinsames Verständnis der SDGs noch eine Analyse und daraus ableitend eine Prioritätensetzung der erforderlichen Maßnahmen vorgesehen ist. Dieses Defizit wird mit dem Begriff „Mainstreaming-Ansatz“ eher verschleiert.

Österreich wird erst im Jahr 2020 einen Bericht an das High Level Political Forum (HLPF) der Vereinten Nationen über die nationale Umsetzung der 2030-Agenda erstellen. Hier besteht die Herausforderung darin, die Aktivitäten und Maßnahmen aller Stakeholder zusammenzuführen. Bei diesem Prozess wird auch der Zivilgesellschaft eine entscheidende Rolle zugeschrieben. In Anlehnung an die internationale SDG-Watch Initiative haben sich im September 2017 rund 80 zivilgesellschaftliche Einrichtungen und Organisationen zur „SDG Watch Austria“[1] zusammengeschlossen, um sich für die Umsetzung der SDGs in Österreich einzusetzen. In der Zwischenzeit hat „SDG Watch Austria“ rund 120 Mitgliedsorganisationen aus verschiedenen Sektoren. Auch die zivilgesellschaftlichen Organisationen müssen ihre Rolle gegenüber der Bundesregierung erst definieren und finden. Bewusstseins- und Bildungsarbeit sind wichtige Schwerpunkte, um möglichst viele AkteurInnen zu erreichen. Als Watchdog Organisation wird „SDG Watch Austria“ auch verstärkt die Umsetzung der Bundesregierung kritisieren und diskutieren müssen.

[1] Siehe: https://www.sdgwatch.at

3. Zur Umsetzung des SDG 4 in und durch Österreich

3.1. Die neue internationale Bildungsagenda

Das vierte SDG bezieht sich auf Bildung und fordert die Sicherstellung von inklusiver, gleichberechtigter und hochwertiger Bildung für alle bis zum Jahr 2030.

Goal 4. **Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all**	
4.1	By 2030, ensure that all girls and boys complete free, equitable and quality primary and secondary education leading to relevant and effective learning outcomes.
4.2	By 2030, ensure that all girls and boys have access to quality early childhood development, care and pre-primary education so that they are ready for primary education.
4.3	By 2030, ensure equal access for all women and men to affordable and quality technical, vocational and tertiary education, including university.
4.4	By 2030, substantially increase the number of youth and adults who have relevant skills, including technical and vocational skills, for employment, decent jobs and entrepreneurship.
4.5	By 2030, eliminate gender disparities in education and ensure equal access to all levels of education and vocational training for the vulnerable, including persons with disabilities, indigenous peoples and children in vulnerable situations.
4.6	By 2030, ensure that all youth and a substantial proportion of adults, both men and women, achieve literacy and numeracy.
4.7	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.
4.a	Build and upgrade education facilities that are child, disability and gender sensitive and provide safe, non-violent, inclusive and effective learning environments for all.
4.b	By 2020, substantially expand globally the number of scholarships available to developing countries, in particular least developed countries, small island developing States and African countries, for enrolment in higher education, including vocational training and information and communications technology, technical, engineering and scientific programmes, in developed countries and other developing countries.
4.c	By 2030, substantially increase the supply of qualified teachers, including through international cooperation for teacher training in developing countries, especially least developed countries and small island developing States.

Quelle: United Nations General Assembly (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.

Das SDG 4 stellt die Fortsetzung internationaler Bildungsagenden wie *Education for All* (1990-2015) und der MDGs (2000-2015) dar. Wesentlicher Unterschied ist, so wie insgesamt für die SDGs, die globale Gültigkeit. Zudem beinhaltet das SDG 4 eine konzeptionelle Ausweitung auf alle Bildungsebenen und es betont Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Bildungsqualität. Dem ganzheitlichen, transversalen und transformativen Anspruch der Agenda 2030 wird auch in der Bildung Rechnung getragen. Die Unterziele enthalten zahlreiche Brücken zu anderen SDGs (u.a. Armut SDG 1; Geschlechtergerechtigkeit SDG 5; Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum SDG 8; Weniger Ungleichheiten SDG 10; Nachhaltiger Konsum und Produktion SDG 12; Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen SDG 16) und die der Bildungsagenda zugrundeliegenden konzeptionellen Leitgedanken nehmen zumindest ein Stück weit Abstand von der traditionellen, als zu eng kritisierten, Humankapital-Konzeption[2].

Die UNESCO ist mit der Leitung und Koordinierung der internationalen Bildungsagenda betraut. Der in einem breiten Konsultationsprozess ausgearbeitete *Education 2030 Framework for Action* ist das inhaltliche Strategiedokument. Zur Steuerung wurde das *Education 2030 Steering Committee,* bestehend aus multilateralen Organisationen, VertreterInnen einzelner Länder, von NGOs und regionalen Organisationen, ins Leben gerufen. Inhaltliche Empfehlungen des *Steering Committee* stützen sich auf den jährlich erscheinenden *Global Education Monitoring Report* (GEM), dem auch das Monitoring der Zielerreichung und die Veröffentlichung entsprechender Daten obliegt.

Die *Inter-Agency and Expert Group on SDG Indicators* (IAEG-SDGs) der UN Statistik-Kommission hat für das SDG 4 elf globale Indikatoren entwickelt, die um 32 thematische Indikatoren aus dem *Education 2030 Framework for Action* erweitert wurden (UNESCO 2017: 116-117). Die Indikatoren legen den Fokus auf Lernergebnisse anstelle von Einschulungsraten, was einen Fortschritt gegenüber den früheren Bildungsagenden darstellt. Dennoch gibt es einiges an Kritik. Etwa wird ein erneuter Fokus auf die unteren Bildungsebenen und wenig aussagekräftige Indikatoren für einige Unterziele, etwa Bildungsqualität (SDG 4.1), Kompetenzen für menschenwürdige Arbeit (SDG 4.4) oder Bildung für Nachhaltige Entwicklung (SDG 4.7) gelegt, kritisiert Simon McGrath (2017: 13ff).

Eine große Herausforderung bei der Umsetzung des SDG 4 stellt die Finanzierung dar. Die UNESCO geht von einem jährlich fehlenden Finanzvolumen von 39 Mrd US$ aus. In den Entwicklungsländern gilt das niedrige Steueraufkommen als ein wesentliches Hindernis, um die verfügbaren öffentlichen Mittel zu erhöhen (GEM 2017/18: 264ff.). Laut Schätzung entgehen den Entwicklungsländern jährlich 339 Mrd US$ durch Steuervergünstigungen und fragwürdige Steuerpraktiken multinationaler Konzerne (McGrath 2017: 17). Insbesondere die Zivilgesellschaft fordert daher die Schaffung einer repräsentativen, die Entwicklungsländer inkludierenden UN-Steuerbehörde, um eine effiziente Reform internationaler Steuerregime durchführen zu können (Action Aid 2018: 11).

Auf internationaler Ebene ist ein kontinuierliches Sinken der ODA-Ausgaben für Bildung seit 2010 zu beobachten (UNESCO 2017: 272). Um diesem Trend entgegen zu wirken, wurden spezifische Bildungsfonds ins Leben gerufen. Der bedeutendste ist die *Global Partnership for Education* (GPE). GPE besteht aus multi- und bilateralen Geberorganisation, VertreterInnen von Empfängerländern sowie zivilgesellschaftlichen Organisationen. GPE hat insgesamt 4,6 Mrd US$ für den Bildungssektor ausgezahlt, insbesondere an arme Länder. Daneben gibt es die *International Commission on Financing Global Education Opportunity* und den *Education Cannot Wait Fund* für Kinder und Jugendliche in Krisenregionen. Von der Zivilgesellschaft wird auch Kritik daran geübt, dass diese großen Finanzierungsinitiativen weitgehend parallel zueinander laufen und um die verfügbaren Ressourcen zu wetteifern scheinen (McGrath 2017).

[2] Zur Einschätzung des SDG 4 im historischen Kontext siehe Langthaler 2015.

Anfang Februar 2018 hat in Dakar die dritte Finanzierungskonferenz von GPE stattgefunden. Das Ziel, eine Summe von 3,1 Mrd US$ bis 2020 zu lukrieren, wurde zwar verfehlt, es wird jedoch mit bis zu 2,5 Mrd US$ an Finanzierungszusagen für diese Periode gerechnet, was einer Steigerung um 75% gegenüber der letzten Finanzierungsperiode entspricht (GEM 5 February 2018).

Auf globaler Ebene zeigt der aktuelle *Global Education Monitoring Report* (UNESCO 2017) die wesentlichen Herausforderungen auf. So sind noch immer 264 Millionen Kinder und Jugendliche nicht in der Schule und 56% der Kinder können nach Abschluss der Primarschule nicht sinnerfassend lesen. Weniger als 20% der Länder garantieren das Recht auf 12 Jahre kostenfreier Bildung. In den Ländern mit niedrigen Einkommen liegt die AnalphabetInnenrate unter Erwachsenen noch immer bei über 40%, der Großteil davon sind Frauen.

Im EU-Kontext hat Eurostat (2017) einen Fortschrittsbericht zur Erreichung der SDGs erstellt. Für das SDG 4 wird die *Education and Training 2020*-Strategie der EU als Bezugsrahmen herangezogen. Das Monitoring in der EU fokussiert auf drei Schwerpunktbereiche: Grundbildung, tertiäre Bildung und Erwachsenenbildung. Die Entwicklungen in diesen drei Bereichen sind unterschiedlich: Unzureichende Fortschritte beschreibt der Bericht für die Rate an Jugendlichen mit niedrigen Kompetenzen in Lesen, Mathematik und den Naturwissenschaften, die Beschäftigungsrate junger HochschulabsolventInnen und die Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen.

3.2. Das internationale Bildungsziel – wo steht Österreich?

Mehr als zwei Jahre nach Verabschiedung der SDGs wurde der Öffentlichkeit in Österreich noch keine Bestandsaufnahme zur Umsetzung des SDG 4 vorgelegt.

Die Statistik Austria hat Ende des Jahres 2017 ein erstes Indikatorenset veröffentlicht, das für einige der UN-Indikatoren zu Bildung nationale Indikatoren formuliert und Daten vorlegt[3]. Einige der Unterziele werden als bereits erreicht bzw. als für Österreich nicht relevant eingestuft (z.B. 4.a zum Bau von Bildungseinrichtungen). Für die Unterziele 4.5 (gleichberechtigter Zugang zu Bildung) und 4.7 (Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education) wurden ebenfalls keine nationalen Indikatoren formuliert und es wird auf das Fehlen von Daten verwiesen. Da sich das nationale Indikatorenset jedoch in kontinuierlicher Überarbeitung befindet, ist zu erwarten, dass in Bezug auf das Unterziel 4.5. beim nächsten Update disaggregierte Daten zum Bildungszugang zumindest nach Geschlecht vorliegen werden. Schwieriger scheint sich das Monitoring für Unterziel 4.7. zu gestalten. Für den globalen Indikator, der das Maß der Integration pädagogischer Konzepte wie „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ und „Global Citizenship Education“ in nationale Curricula, LehrerInnenausbildung und Unterrichtsmaterialien misst, liegen in Österreich keine Daten vor. Zudem gilt er in der Fachdiskussion als unzureichend. Die Ausarbeitung eines nationalen Indikators hängt stark mit der Frage zusammen, welche Daten herangezogen werden sollen und wie viele Ressourcen für die Erhebung neuer Daten zur Verfügung stehen. Ein Diskussionsprozess hierzu ist derzeit im Gang.

Insgesamt erweist sich das bislang veröffentlichte nationale Indikatorenset nur eingeschränkt als aussagekräftig. Auf seiner Grundlage scheint für Österreich kein allzu großer Handlungsbedarf zu bestehen, auch wenn gewisse Problembereiche sichtbar werden. In Bezug auf SDG 4.1. weisen die Indikatoren Nicht-Risikogruppe Lesen (77,5% für das Jahr 2015) und Nicht-Risikogruppe Mathematik (78,2%) auf SchülerInnengruppen hin, denen Grundkompetenzen fehlen. Grundsätzlich ergibt sich jedoch aus den bislang vorliegenden Daten ein eher positives Bild. Das unterstreicht auch der Bericht „Wie geht’s Österreich?“ der Statistik Austria, der in

[3] Siehe: Monitoring der UN-Agenda 2030. Tabellen. Ziel 04 – Hochwertige Bildung (Statistik Austria 2017c).

einem Sonderkapitel auf die SDGs eingeht. Der Bericht hebt für Bildung drei Indikatoren hervor, die allesamt eine positive Tendenz aufweisen, nämlich die Quote der Bevölkerung mit tertiären Bildungsabschlüssen, der Anteil an Erwachsenen, die an Weiterbildungen teilnehmen, und die Teilnahme an vorschulischer Bildung (Statistik Austria 2017a).

Allerdings spiegelt das nationale Indikatorenset der Statistik Austria manche Schwäche wider, die in der internationalen Diskussion um die Indikatoren angesprochen wird. Beschäftigungsrelevante Qualifikationen (SDG 4.4.) mit dem Prozentsatz an Personen, die über Computerkenntnissen verfügen, messen zu wollen, wie das sowohl der nationale als auch der internationale Indikator vorschlagen, führt zu einer inhaltlichen Verkürzung der Zielsetzung. Auch in Bezug auf Unterziel 4.1. ist der nationale Indikator (die Größe der Nicht-Risikogruppe im Lesen und in Mathematik) nicht ausreichend, um die Zielsetzung einer „gleichberechtigten, kostenfreien und hochwertigen Grund- und Sekundarschulbildung (…), die zu brauchbaren und effektiven Lernergebnissen führt“ (SDG 4.1.) abzubilden.

Es scheint unumgänglich, für eine österreichische Lückenanalyse über die Ausarbeitung von statistischen Indikatoren hinaus qualitative Erhebungen durchzuführen, die der Komplexität der internationalen Bildungsagenda, ihrem Anliegen der Transformation und ihrem Fokus auf Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Qualität gerecht werden. Anhaltspunkte hierfür kristallisieren sich in der österreichischen ExpertInnen-Diskussion zur Umsetzung des SDG4 heraus.

Der Bildungswissenschafter und Inklusions-Experte Gottfried Biewer (2017) zeigt auf, dass es in Österreich zahlreiche positive Strukturmerkmale und Entwicklungen gibt. Das weitgehend öffentlich finanzierte Bildungssystem erleichtert grundsätzlich sozialen Aufstieg (SDG 4.1.). Die Neuausrichtung der LehrerInnenbildung seit 2014 vermittelt erstmals pädagogische Inhalte mit einem Fokus auf die Heterogenität der SchülerInnen und auf Chancengerechtigkeit (SDG 4.1. und 4.5.).

Daneben gibt es aber Bereiche mit gravierenden Mängeln. Die äußere Selektion für unterschiedliche Schulformen im Alter von zehn Jahren ist ein massives Hindernis für den sozialen und Bildungsaufstieg von Kindern aus bildungsfernen Familien (SDG 4.1. und 4.5.). Das Angebot an Bildungseinrichtungen und die Qualifikationen des Fachpersonals im vorschulischen Bereich liegen unter dem europäischen Durchschnitt (SDG 4.2.). Trotz einer hohen Quote beim Arbeitsmarktzugang von jungen Erwachsenen dank des dualen Ausbildungssystems ist der Anteil jener, die keine Ausbildung abschließen, nicht vernachlässigbar (SDG 4.3.). Es gelingt nur unzureichend, einzelnen Gruppen (z.B. Jugendlichen mit niedrigen Grundkenntnissen oder mit Beeinträchtigungen) beschäftigungsrelevante Kompetenzen zu vermitteln (SDG 4.4.). Es bestehen teilweise gravierende Benachteiligungen und Ausgrenzungseffekte für Menschen mit Migrationshintergrund, in Armutslebenslagen oder mit sprachlicher Verschiedenheit und insbesondere bei einer Kombination dieser Faktoren (SDG 4.5.). Kinder in solchen multiplen Problemlagen erwerben mitunter keine ausreichenden Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten (SDG 4.6). Dasselbe gilt für SchülerInnen mit Behinderungen, für welche die Pflichtschulzeit zu früh endet (SDG 4.6.).

In Bezug auf das Unterziel 4.7. fasst der Friedenspädagoge Werner Wintersteiner die österreichische Situation folgendermaßen zusammen: Er sieht die österreichischen Stärken insbesondere beim Engagement und den vielfältigen Aktivitäten unterschiedlicher AkteurInnen, die sich bemühen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Global Citizenship Education, Pädagogik für Frieden, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit und kulturelle Diversität[4] mit Hilfe eines guten Angebots an Maßnahmen und Materialien im formalen und non-formalen Bildungssystem zu verankern. Die Schwächen sind hingegen struktureller Natur. Es fehlt an „harten Maßnahmen“, wie Leitlinien für Curricula oder Überprüfung der Inhalte,

[4] Für Begriffsdefinitionen siehe Anhang.

die sich direkt auf die Curricula auswirken. Zudem wäre ein selbstständiges Unterrichtsfach Politische Bildung für Sekundarstufe I und II wünschenswert. Auch gibt es wenige entsprechende Lehrstühle und folglich zu wenig wissenschaftliche Forschung, keine verpflichtende LehrerInnenfortbildung und keine adäquate LehrerInnenausbildung zu transversalen Themen (Wintersteiner 2017).

Diese ersten und unsystematischen Bestandsaufnahmen zeigen auf, dass in Österreich durchaus bildungspolitischer Handlungsbedarf besteht und dass die derzeit vorliegenden Indikatoren erweitert werden müssen, wenn das SDG 4 sinnvoll umgesetzt werden soll.

3.3. Der Mainstreaming-Ansatz der Österreichischen Regierung

Gemäß dem Mainstreaming-Ansatz der Regierung für die Umsetzung der SDGs obliegt die Umsetzung des SDG 4 in Österreich im Wesentlichen dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).

Das von BKA und BMEIA herausgegebenen Dokument „Beiträge der Bundesministerien zur Umsetzung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung durch Österreich“ (BKA 2017), die Website des BMBWF[5] sowie die am 20.2.2018 veröffentlichte Beantwortung einer parlamentarischen Anfrage durch das BMBWF (Parlament 20.02.2018: 81/AB XXVI. GP) beschreiben als wesentliche Schritte in Hinblick auf das SDG 4 die Bildungsreform sowie Maßnahmen im Rahmen der wirkungsorientierten Steuerung der Bundesverwaltung. Gemeinsam bilden sie einen übergeordneten Rahmen, der dazu dienen soll, die österreichische Bildungspolitik und -verwaltung auf die zentralen Zielsetzungen Bildungsqualität und Bildungsgerechtigkeit auszurichten. Bildungsqualität soll auch durch systematisches Qualitätsmanagement im Schulwesen, etwa die „Qualitätsinitiative BerufsBildung“ und die „Schulqualität Allgemeinbildung“ sichergestellt werden. Ein weiterer Beitrag zum SDG 4 ist die „Österreichische Strategie zum lebensbegleitenden Lernen“ (Republik Österreich 2011). Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen helfen, die SDGs thematisch im Bildungswesen zu verankern, insofern als Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), Politische Bildung, Globales Lernen und Global Citizenship Education, Interkulturelles Lernen und Genderkompetenz quer durch alle Unterrichtsfächer behandelt werden.

Im tertiären Bildungsbereich weist das Dokument von BKA und BMEIA (BKA 2017: 18f.) auf die Leistungsvereinbarungen mit den Universitäten hin, die in der kommenden Periode (2019-2021) die SDGs berücksichtigen sollen. Das Projekt UniNEtZ soll einen Rahmen für die Umsetzung der SDGs im Rahmen der Leistungsvereinbarungen erarbeiten (Parlament 20.02.2018: 81/AB XXVI. GP: 2). Zudem ist die 2030-Agenda im Gesamtösterreichischen Universitätsentwicklungsplan maßgeblich berücksichtigt (ebda.). Initiativen wie „Responsible Science“ und „Open Innovation Initiative“ zielen darauf ab, die Zivilgesellschaft in Forschungsprozesse einzubinden (BKA 2017: 18f.). Ein Strategiepapier zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung (BMWFW 2017) soll eine breitere Teilhabe insbesondere von bildungsfernen Gruppen und solchen mit besonderen Bedürfnissen an der Hochschulbildung ermöglichen.

3.4. Die ExpertInnen-Diskussion zum SDG 4.7

In der an Bildungsfragen interessierten österreichischen Öffentlichkeit wird die internationale Bildungsagenda derzeit kaum wahrgenommen. Das gilt zwar in diesem Ausmaß nicht für die Fachwelt (Hochschulen, Forschung, Ministerien, NGOs und zivilgesellschaftliche Organisationen), doch steht auch hier die Diskussion erst an ihrem Anfang und umfasst derzeit vor allem

[5] Siehe https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/sdgs/index.html

ExpertInnen, die ein Naheverhältnis zu Fragen des Globalen Südens oder Bildung für marginalisierte Gruppen haben.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist in der österreichischen ExpertInnen-Diskussion zum SDG 4 eine gewisse Schwerpunktsetzung auf das SDG 4.7 zu beobachten. Das SDG 4.7 setzt sich die Förderung „transformativer Bildung“[6] zum Ziel, um sicherzustellen, „dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u.a. durch Bildung für Nachhaltige Entwicklung, für eine nachhaltige Lebensweise, für Menschenrechte, für Gleichberechtigung der Geschlechter, durch Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit, durch Global Citizenship Education und Wertschätzung kultureller Vielfalt und durch den Beitrag der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (SDG 4.7). Hierzu wurde 2017 ein „Fachbeirat Transformative Bildung“ an der Österreichischen UNESCO-Kommission etabliert, der das Ministerium in Hinblick auf die Umsetzung des SDG 4.7 beraten soll. Der Fachbeirat umfasst ExpertInnen aus unterschiedlichen Ministerien, der Wissenschaft und der Zivilgesellschaft.

Der Wortlaut des SDG 4.7 deutet bereits darauf hin, dass im Bemühen, durch Bildung zu einer Transformation der Einstellungen, Werte und Handlungsweisen der Menschen beizutragen, eine Reihe pädagogischer Konzepte ins Treffen geführt werden, von denen die meisten über eine längere Geschichte und entsprechende akademische, politische und zivilgesellschaftliche „Communities“ verfügen. In der Bildungsverwaltung entsprechen diese oft unterschiedlichen Zuständigkeiten. In der internationalen UNESCO-Diskussion wird das SDG 4.7 inzwischen auf die beiden Bestandteile BNE und Global Citizenship Education verdichtet. Dennoch kann die Vielzahl dieser pädagogischen Konzepte, die sich inhaltlich zwar unterscheiden, aber auch überlappen, für den/die Laien/in verwirrend erscheinen und die PädagogInnen bei der praktischen Umsetzung überfordern.

Zum derzeitigen Stand der Dinge wird das SDG 4.7 in Österreich vor allem durch die o.e. Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen im österreichischen Schulwesen umgesetzt. Es liegt zudem eine Strategie für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Lebensministerium/BMUKK/BMWF 2008) vor, die 2008 im Ministerrat beschlossen und im Rahmen der gleichnamigen UNESCO-Dekade 2005-2014 umgesetzt wurde. Ebenso gibt es eine Strategie für Globales Lernen (Strategiegruppe Globales Lernen 2009), ausgearbeitet von einer Strategiegruppe, der Stakeholder aus der öffentlichen Verwaltung, der Wissenschaft, Schule, Jugendarbeit und der Zivilgesellschaft angehören. Die Strategie für Globales Lernen befindet sich derzeit in Überarbeitung und soll in Zukunft auch das Themenfeld Global Citizenship Education abdecken.

Für die Umsetzung des SDG 4.7. wichtig sind auch zahlreiche Schulnetzwerke (z.B. die UNESCO-Schulen, ÖKOLOG, Klimaschulen), Servicestellen (z.B. Zentrum Polis, Forum Umweltbildung, BAOBAB – Globales Lernen, Südwind Verein für Entwicklungspolitik und globale Gerechtigkeit), Veranstaltungen (z.B. Aktionstage Politische Bildung, Global Education Week), LehrerInnenfortbildungen (Postgraduales Master-Programm Global Citizenship Education an der Universität Klagenfurt) und Bundeszentren an Pädagogischen Hochschulen (z.B. BIMM – Bundeszentrum für Integration, Migration, Mehrsprachigkeit; Bundeszentrum für Geschlechterpädagogik und -forschung; Bundeszentrum für gesellschaftliches Lernen).

Dank der internationalen UNESCO-Dekade und der entsprechenden österreichischen Strategie ist es für das Konzept Bildung für Nachhaltige Entwicklung gelungen, in Zusammenarbeit von AkteurInnen der Umwelt- und der politischen Bildung ein starkes Netzwerk aufzubauen, das direkt in die Schulen ausstrahlt und dem Thema eine gewisse Verankerung sichert. Etwas

[6] Unter „transformativer Bildung“ wird im Allgemeinen eine Form von Bildung verstanden, die auf individueller und struktureller Ebene auf gesellschaftlichen Wandel abzielt. Zentral dabei ist die Befähigung zu kritischer Reflexion und aktiver Partizipation. Zur Komplexität der Diskussion um transformative Bildung siehe Singer-Brodowski (2016).

weniger stark kann dies für das pädagogische Konzept des Globalen Lernens ins Treffen geführt werden. Im Unterschied zu BNE ist Globales Lernen in Österreich stärker von zivilgesellschaftlichen AkteurInnen getragen. Es gibt inzwischen ein sehr gutes und österreichweites Angebot an Materialien und Fortbildungen im schulischen und außerschulischen Bereich. Dennoch ist es bislang viel weniger gelungen, Globales Lernen über die Initiative engagierter PädagogInnen hinaus systematisch in der PädagogInnen-Ausbildung sowie der Bildungsforschung und -verwaltung zu verankern, als dies für BNE und für politische Bildung der Fall ist.

Insgesamt zeichnet sich das Bild einer fragmentierten Ansammlung von Maßnahmen zu den einzelnen Bildungskonzepten mit unterschiedlichen Zuständigkeiten in der Verwaltung. Zum derzeitigen Stand der Diskussion scheinen zudem jene pädagogischen Konzepte, die entwicklungspolitische oder globalisierungsbezogene Inhalte anbieten, geringeren Stellenwert zu haben als andere. Insbesondere in diesem weniger berücksichtigten Bereich hängt daher die Umsetzung zu einem hohen Maße von der Initiative und dem Engagement Einzelner ab.

Um diese Fragmentierung zu überwinden und die systemische Verankerung transformativer Bildung im Schulsystem und der außerschulischen Bildungsarbeit zu erleichtern, wird die Ausarbeitung eines übergeordneten Orientierungsrahmens diskutiert.

Im Bereich höhere Bildung gibt es einen sehr unterschiedlichen Umgang mit den SDGs. Während einige Institutionen bereits eine rege Tätigkeit dazu entfalten, legen andere eher Zurückhaltung an den Tag. Vernetzungsprozesse finden ihren Ausdruck u.a. in der Allianz Nachhaltiger Universitäten in Österreich, die derzeit an der Entwicklung eines gemeinsamen Projekts unter dem Titel „UniNEtZ – Optionenpapier zur Gestaltung und Umsetzung der SDGs in Österreich“ arbeitet. Es bleibt abzuwarten, ob es mit den neuen Leistungsvereinbarungen gelingen wird, die SDGs systematisch an den österreichischen Universitäten zu verankern und in welcher Art und Weise das in der gesamten österreichischen Hochschullandschaft möglich sein wird. Gegenwärtig ist jedenfalls auch hier eine Verdichtung des Interesses im Bereich ökologische Nachhaltigkeit zu bemerken, während die soziale und die globale Dimension der SDGs weniger Berücksichtigung finden.

3.5. Und die Zivilgesellschaft?

Bislang zeigt sich in der Diskussion um die Umsetzung des SDG 4 eine auffällige Zurückhaltung österreichischer zivilgesellschaftlicher oder parastaatlicher Organisationen, wie etwa der Arbeiterkammer oder von Initiativen wie „Neustart Schule“ oder „Bildung Grenzenlos“. Mit Ausnahme der Bundesjugendvertretung oder der Organisation „Teach for Austria“ gibt es von österreichischen Organisationen kaum nennenswerten Verweise auf das SDG 4. Das ist angesichts des hohen Deckungsgrades der Anliegen wie Bildungsgerechtigkeit und Inklusion bemerkenswert.

Insofern sind auch die zivilgesellschaftlichen Forderungen und entsprechenden Aktivitäten, wie sie etwa der Dachverband „SDG Watch Austria“ erhebt, wenig bildungsspezifisch. Das gilt in geringerem Maße für das SDG 4.7, also den Bereich der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit zu den SDGs. Hier gibt es eine Reihe unterschiedlicher AkteurInnen, die derzeit im Begriff sind, sich im Rahmen von „SDG Watch Austria“ gezielt zu vernetzen. Hintergrund ist unter anderem die insbesondere von entwicklungspolitischen Bildungsorganisationen wahrgenommene Gefahr von Kürzungen öffentlicher Förderungen für die zivilgesellschaftliche Bildungsarbeit. Auch hier bewegen sich jedoch die AkteurInnen bislang vorrangig in den jeweiligen thematisch orientierten Welten, wie ökologische Nachhaltigkeit, Entwicklungspolitik oder interkulturelle Bildung. Durch den transversalen Rahmen, den die SDGs vorgeben, und die entsprechende zivilgesellschaftliche Organisierung in „SDG Watch Austria“ wächst das Bewusstsein, dass in der außerschulischen Bildungsarbeit stärkere Brücken zwischen den unterschiedlichen thematischen Communities geschlagen werden müssen.

3.6. Bildung als Schwerpunktsektor der Entwicklungszusammenarbeit

Bildung stellt traditionell einen Schwerpunktsektor der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit (OEZA) dar, mit Fokussierungen auf den Hochschulbereich und die Berufsbildung. Während diese beiden Subsektoren in den 1990er- und 2000er-Jahren in der internationalen Entwicklungsdiskussion zugunsten des Primarschulsektors vernachlässigt worden waren, haben sie mit den SDGs wieder Aufnahme in die globale Bildungsagenda gefunden, wenn auch ihr Gewicht nach wie vor untergeordnet ist. Die Unterziele SDG 4.3. und 4.4. streben die Sicherstellung von gleichberechtigtem Zugang zu beruflicher und tertiärer Bildung sowie die Förderung beschäftigungsrelevanter Kenntnisse und Fähigkeiten an.

Seit 2015 orientiert sich die OEZA an der 2030-Agenda und somit auch dem ganzheitlichen Verständnis der internationalen Bildungsagenda. Das Menschenrecht auf Bildung, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit sowie der Beitrag von Bildung zu Armutsminderung und nachhaltiger Entwicklung sind als wichtige Prinzipien der OEZA im Dreijahresprogramm festgeschrieben (BMEIA 2016).

Mit dem Hochschulkooperationsprogramm APPEAR hat die OEZA ein effektives Instrument zur Förderung nachhaltiger Hochschulstrukturen in Entwicklungsländern geschaffen. Im Rahmen von APPEAR werden auch individuelle Stipendien vergeben (SDG 4.b.). Der Programmschwerpunkt liegt allerdings auf der systemischen, nicht der personenbezogenen Unterstützung des tertiären Bildungssektors in den Partnerländern, weshalb die Förderpolitik der OEZA in diesem Bereich die internationale Bildungsagenda konzeptionell übertrifft[7].

In der Berufsbildung liegen die Schwerpunkte der OEZA traditionell auf der Förderung praxisorientierter Berufsbildungssysteme in den Partnerländern. Zunehmend ist dafür das österreichische duale Modell der Lehrlingsausbildung ein Orientierungsrahmen, das auch von den Partnerländern nachgefragt wird und über das Instrument der Wirtschaftspartnerschaften verstärkt zur Anwendung kommt.

Obwohl das duale System international wegen seiner Beschäftigungseffekte gelobt wird, ist der Trend zum Transfer dieses Systems aus entwicklungspolitischer Sicht differenziert zu betrachten. In der Schweiz und vor allem in Deutschland ist er stark mit kommerziellen Interessen der Unternehmen aus den Herkunftsländern verbunden. Es mehren sich jedoch die Stimmen, die darauf hinweisen, dass nicht automatisch von einer Interessenskongruenz mit der EZA ausgegangen werden kann (z.B. Jäger et al. 2016). Vor diesem Hintergrund gilt es, den Transfertrend in Hinblick auf seine entwicklungspolitischen Implikationen kontinuierlich zu prüfen, wenn mit diesen Instrumenten ein Beitrag zur Erreichung der SDGs geleistet werden soll.

Vor dem Hintergrund der akuten Finanzierungslücke von 39 Mrd US$ jährlich zur globalen Implementierung der Bildungsagenda stellt sich die Frage nach der Wirksamkeit der österreichischen Fördersummen. Da die österreichischen ODA-Mittel für gestaltbare Programme insgesamt ziemlich niedrig sind[8], stehen auch für Bildungsförderung keine substanziellen Summen zur Verfügung. Österreich beteiligt sich u.a. aus diesem Grund nicht an den großen internationalen Finanzierungsinitiativen, deren inhaltlicher Fokus auf Grundbildung zudem den österreichischen Schwerpunkten nicht entspricht. Unabhängig von der Mitgliedschaft in den internationalen Bildungsfonds ist jedoch auch Österreich, wie alle anderen Geberländer, dazu angehalten, einen Beitrag zur Schließung der globalen Finanzierungslücke zu leisten.

[7] Siehe Präsentation von Gottfried Biewer (2017): „Bestandsaufnahme zur Umsetzung der SDG 4 in Österreich“ op.cit. Seit Ende der 1990er-Jahre ging man in der internationalen EZA-Praxis dazu über, die Stipendienvergabe durch institutionelle Kooperationsprogramme im Sinne der Förderung nachhaltiger Hochschulstrukturen zu ersetzen (siehe ausführlicher dazu Langthaler 2007).

[8] Das operative Budget der ADA betrug 2016 80,54 Mio Euro (ADA 2018: Tabelle I.4. Bundesfinanzierte ODA-Leistungen).

Eine große internationale Herausforderung ist die Frage, wie das Recht auf Bildung für Geflüchtete und Menschen mit Migrationshintergrund gewährleistet und die Aufnahmeländer bei der Bewältigung der Probleme, die sich für deren Bildungssystem ergeben, unterstützt werden können. Der *Global Education Monitoring Report* 2019 wird sich diesem Thema widmen. 2016 wurde der *Education Cannot Wait Fund* gegründet, um entsprechende Mittel zu mobilisieren. Auch hier ist Österreich angehalten, einen Beitrag zu leisten. Es bleibt abzuwarten, mit welchen konkreten Maßnahmen im Bildungssektor die Angaben im Regierungsprogramm, Entwicklungspolitik zukünftig stärker mit dem Thema Migration verknüpfen zu wollen (Regierungsprogramm 2017-2022: 25), in die Praxis umgesetzt werden. Eine etwaige geografische Neuausrichtung der OEZA mit einem stärkeren Fokus auf die Herkunftsländer von MigrantInnen erscheint nur dann sinnvoll zu sein, wenn sie von einer entsprechenden Aufstockung der ODA-Mittel begleitet ist, die es erlaubt, die bewährte systemisch und nachfrageorientiere österreichische Bildungsförderung auch in neuen Partnerländern aufzubauen, ohne sie gleichzeitig aus traditionellen Partnerländern abzuziehen. Vereinzelte Maßnahmen, die nicht in den jeweiligen Bildungssystemen verankert sind, werden wenig nachhaltige Wirkung zeigen.

Neben der Arbeit in den Partnerländern ist im Sinne des SDG 4.7. die Förderung der entwicklungspolitischen Bildung in Österreich ein wichtiger Aktionsbereich der OEZA. Ein entwicklungspolitisches Ziel sollte es sein, entsprechende Inhalte in der österreichischen Diskussion zu den SDGs zu stärken, insbesondere angesichts der derzeitig wahrzunehmenden Engführung dieser Diskussionen auf ökologische Nachhaltigkeit. Hierzu gehört auch die Stärkung entsprechender Forschung an den österreichischen Hochschulen. Die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Organisationen der entwicklungspolitischen Kommunikations- und Bildungsarbeit ist im Sinne des partnerschaftlichen Charakters der SDGs ebenfalls ein wesentlicher Aspekt.

4. Fazit: …es fehlt der Wille und die Strategie

Abschließend bleibt festzuhalten, dass es – nach derzeitigem Stand – dem Umsetzungsprozess der SDGs in Österreich vor allem an zwei Dingen mangelt, nämlich an politischem Willen und an einer umfassenden Strategie.

Das aktuelle Regierungsprogramm schreibt den SDGs und ihrer Vision einer globalen sozialökologischen Transformation die Bedeutung einer bloßen Randbemerkung zu. Aus einer solchen Position heraus wird die Ausformulierung einer übergeordneten Strategie zur Umsetzung der SDGs, wie sie von der zivilgesellschaftlichen Dachorganisation „SDG Watch Austria“ gefordert wird, kaum Priorität erlangen.

Zudem ist im Umsetzungsprozess und der öffentlichen Diskussion eine Verengung der umfassenden und transversalen 2030-Agenda auf deren Komponente der ökologischen Nachhaltigkeit zu beobachten. Die soziale und die globale Dimension finden demgegenüber kaum Berücksichtigung. Die grundsätzliche Ausrichtung der OEZA an der 2030-Agenda und den SDGs, so begrüßenswert sie ist, bildet hier kaum ein Gegengewicht. Einerseits kommt das Prinzip der Policy Coherence for Sustainable Development (PCSD), demzufolge sich alle Ressorts kohärent an dem Ziel nachhaltiger Entwicklung ausrichten sollten, nicht entsprechend zur Geltung. Andererseits hat Entwicklungszusammenarbeit und Entwicklungspolitik insgesamt einen zu geringen Stellenwert, um die öffentliche Diskussion und Politik entsprechend zu beeinflussen.

Im Bildungssektor ist es fraglich, ob die Bildungsreform und die wirkungsorientierte Steuerung der Bundesverwaltung als übergeordneter Rahmen für die österreichische Bildungspolitik ausreichen, um das SDG 4 zu erfüllen. Dies umso mehr als wesentliche Prinzipien des SDG 4 wie Inklusion und der Abbau von Segregation im neuen Regierungsprogramm 2017-2022 keine Priorität haben.

Die bisherigen von WissenschaftlerInnen in Ansätzen erarbeiteten Lückenanalysen in Bezug auf das SDG 4 bestätigen zudem die vielfältigen Befunde der nationalen und internationalen Bildungsforschung, die Bildungsungleichheit und Bildungsvererbung als zentrale Schwachstelle des österreichischen Bildungssystems ausweisen (z.B. OECD 2016; Bruneforth et al. 2016). Hier gibt es wiederum eine starke Wechselwirkung mit der Entwicklung sozialer und Einkommensungleichheit. An strukturellen Veränderungen des Bildungssystems im Sinne von Desegregation wird daher kein Weg vorbeiführen, sollen die SDGs erfüllt werden.

Solange die Bildungserfahrungen, die junge Menschen im österreichischen Bildungssystem machen, stark von Ausgrenzung und Selektion geprägt sind, kann aber auch eine transformative Bildung, wie sie das SDG 4.7 empfiehlt, nicht nachhaltig greifen.

So wie insgesamt für die SDGs wäre die Ausarbeitung einer umfassenden Implementierungsstrategie, die der Komplexität, dem transversalen Charakter von Bildung und dem transformativen Anspruch der SDGs gerecht wird, auch für den Bildungssektor notwendig, um die derzeit vorherrschende Fragmentierung der Maßnahmen zu überwinden. Allerdings erscheint aus heutiger Sicht die zeitnahe Erstellung einer solchen Strategie weitgehend unrealistisch.

Wesentlich ist es daher, die Sichtbarkeit der internationalen Bildungsagenda in der österreichischen Öffentlichkeit und der akademischen Welt zu erhöhen und die Auseinandersetzung damit unter den BildungsakteurInnen und zivilgesellschaftlichen Organisationen, die heute erst in Ansätzen existiert, zu fördern. Ein solch breit aufgestellter Diskussionsprozess könnte einerseits konkrete Vorschläge mit systemischer Wirkung ausarbeiten, beispielsweise in einem ersten Schritt die Erstellung der fehlenden Indikatoren zu Bildungsgerechtigkeit und transformativer Bildung einfordern. Zudem sollte er die politisch Verantwortlichen kontinuierlich an ihre Umsetzungsverpflichtung erinnern und sowohl Strategien als auch konkrete Maßnahmen und Budgets auf der Basis von wissenschaftlicher Evidenz zeitnah einfordern.

Literatur

Action Aid (2018): Scaling-up Domestic Resources for Financing SDG 4: A Taxing Business?

Austrian Development Agency – ADA (2018): ODA-Bericht 2016. Wien. http://www.entwicklung.at/fileadmin/user_upload/Dokumente/Publikationen/ODA-Berichte/Grafiken_ODA-Bericht_2016.pdf. (Zugriff: 03.04.2018).

Biewer, Gottfried (2017): Bestandsaufnahme zur Umsetzung der SDG 4 in Österreich". Präsentation im Rahmen der Veranstaltung „Runder Tisch im Parlament – Wo steht Österreich in der Umsetzung des SDG 4" am 22.6.2017, organisiert von Parlamentarischer NordSüdDialog. Wien. http://www.nordsueddialog.org/aktivitaeten/oesterreich/veranstaltungen/ (Zugriff: 03.04.2018).

BMB (2017): Rundschreiben Nr. 29/2017. Interkulturelle Bildung – Grundsatzerlass 2017. Wien. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.pdf?6748f5 (Zugriff: 03.04.2018).

BMBF (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung Grundsatzerlass 2015. Wien. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?6cczm4 (Zugriff: 03.04.2018).

BMBWK (2003): Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Mann und Frau. Wien. http://www.bmbwk.gv.at/gleichstellung-schule (Zugriff: 03.04.2018).

BMEIA (2016): Dreijahresprogramm der österreichischen Entwicklungspolitik 2016-2018. Wien. http://www.entwicklung.at/fileadmin/user_upload/Dokumente/Publikationen/Downloads_Themen_DivBerichte/Friedensfoerderung_und_Konfliktpraevention/3JP_2016-2018_03.pdf (Zugriff: 03.04.2018).

BMWFW (2017): Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe. Wien.

Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2014): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus. München.

Bruneforth, M./Eder, F./Krainer, K./Schreiner, C./Seel, A./Spiel C. (2016). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz.

Bundeskanzleramt (2017): Beiträge der Bundesministerien zur Umsetzung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung durch Österreich. Darstellung 2016.

Bundesregierung (2017): Regierungsprogramm 2017-2022. Zusammen für unser Österreich.

Council of the European Union (2017): A sustainable European future: The EU response to the 2030 Agenda for Sustainable Development – Council conclusions.

European Commission (2017a): The new European Consensus on development ‚Our world, our dignity, our future. https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/european-consensus-on-development-final-20170626_en.pdf (Zugriff: 03.04.2018).

European Commission (2017b): Weißbuch zur Zukunft Europas. Die EU der 27 im Jahr 2025 – Überlegungen und Szenarien.

Eurostat (2017): Sustainable Development in the European Union. Monitoring Progress towards the SDGs in an EU Context.

Global Education Monitoring Report (GEM) (2017): Raising billions of dollars for education in Dakar. Posted on 5 February 2018 (Blog) https://gemreportunesco.wordpress.com/2018/02/05/raising-billions-of-dollars-for-education-in-dakar/ (Zugriff: 03.4.2018).

Jäger, Matthias/Maurer, Markus/Fässler, Martin (2016): Exportartikel Berufsbildung? Internationale Bildungszusammenarbeit zwischen Armutsreduktion und Wirtschaftsförderung. Bern.

Langthaler, Margarita (2015). Bildung und die Sustainable Development Goals. Zur Einschätzung des Bildungsziels in den SDGs. ÖFSE Briefing Paper Nr. 12. Wien. https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Briefingpaper/BP12_Bildung_SDGs.pdf (Zugriff: 03.4.2018).

Langthaler, Margarita (2007): Internationale Trends in der Bildungsförderung im Rahmen der Kapazitätenentwicklung für die Millenniums-Entwicklungsziele. ÖFSE Working Paper Nr. 18. Wien. https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Workingpaper/WP18_Trends_Bildungsfoerderung_Kapazitaetenentwicklung_MDGs.pdf (Zugriff: 03.4.2018).

Lebensministerium/BMUKK/BMWF (2008): Österreichische Strategie zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Wien. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bine_strategie_18299.pdf?61ed8p (Zugriff: 03.4.2018).

McGrath, Simon (2017): Youth, Education and the Sustainable Development Goals. Background Paper for the UN World Youth Report 2017.

Obrovsky, Michael (2017): Die EU und die Umsetzung der Sustainable Development Goals (SDGs). ÖFSE Policy Note 19. Wien. https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Policynote/PN19-SDGs-EU.pdf (Zugriff: 03.4.2018).

Obrovsky, Michael/Langthaler, Margarita (2017): Sind die SDGs bei den PolitikerInnen angekommen? Zur Umsetzung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung durch Österreich. ÖFSE Aktueller Kommentar April 2017. Wien. https://www.oefse.at/publikationen/aktueller-kommentar/aktueller-kommentar-april-2017/ (Zugriff: 03.4.2018).

Obrovsky, Michael/Raza, Werner (2017): Entwicklungszusammenarbeit im Interesse Österreichs? ÖFSE Aktueller Kommentar Dezember 2017. https://www.oefse.at/publikationen/aktueller-kommentar/aktueller-kommentar-dezember-2017/ (Zugriff: 03.4.2018).

OECD (2016): OECD Reviews of School Resources: Austria 2016. Paris.

Parlament (2018): 81/AB vom 20.02.2018 zu 62/J (XXVI. GP) – Anfragebeantwortung.

Republik Österreich (2011): Österreichische Strategie zum lebensbegleitenden Lernen.

Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Pädagogik, 1:16, 13-17.

Statistik Austria (2017a): Wie geht's Österreich? Schlüsselindikatoren und Überblick. Kurzfassung inklusive Sonderkapitel UN Agenda 2030 im Kontext von „Wie geht's Österreich?"

Statistik Austria (2017b): Agenda 2030 – SDG-Indikatoren. Statistics Brief.

Statistik Austria (2017c): Monitoring der UN-Agenda 2030. Tabellen. Ziel 04 – Hochwertige Bildung. Indikatoren. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/internationales/agenda2030_sustainable_development_goals/un-agenda2030_monitoring/index.html (Zugriff: 03.4.2018).

Strategiegruppe Globales Lernen (2009). Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem.

UNESCO (2017): Accountability in Education. Meeting our Commitments. Global Education Monitoring Report 2017/18.

Wintersteiner, Werner (2017): Politische Bildung mit globalem Horizont. In: Parlamentarischer NordSüdDialog, 43. 2-4.

Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne (2014): Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Österreichische UNESCO Kommission. Wien.

AutorInnen

Margarita Langthaler ist Philologin und Sozialwissenschafterin mit den Forschungsschwerpunkten Bildungsstrategien in der Entwicklungszusammenarbeit und Bildungspolitik in Entwicklungsländern. Sie ist seit August 2003 als Senior Researcher bei der ÖFSE tätig.

Michael Obrovsky (Stellvertretender Leiter der ÖFSE) ist Kommunikationswissenschafter und seit 1984 in der ÖFSE tätig. Schwerpunkte seiner Arbeit sind vor allem Fragen der österreichischen und internationalen Entwicklungspolitik, Entwicklungszusammenarbeit und Entwicklungsfinanzierung. Seit 1994 ist Michael Obrovsky als Lehrbeauftragter an der Universität Wien sowie seit 2011 an der Donauuniversität Krems tätig sowie Mitglied in verschiedenen Gremien entwicklungspolitischer Einrichtungen.

Anhang – Glossar

Die folgenden Begriffsdefinitionen und -beschreibungen sind, sofern nicht anders gekennzeichnet, der Publikation „Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft“ (Wintersteiner/Grobbauer/Diendorfer/Reitmair-Juárez 2014) entnommen.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Die 1992 auf der UNO-Konferenz über Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro verabschiedete Agenda 21 hebt in Kapitel 32 die Rolle von Bildung hervor. 2002 beschloss die UNO-Vollversammlung auf Empfehlung des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg, eine Weltdekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ für die Jahre 2005-2014 auszurufen. Ziel war es, durch Bildungsmaßnahmen zur Umsetzung der Agenda 21 beizutragen und die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung weltweit in den nationalen Bildungssystemen zu verankern.

Die österreichische Strategie „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ sollte die Umsetzung auf nationaler Ebene befördert werden. Die Strategie liefert folgende Definition: „Bildung für Nachhaltige Entwicklung strebt eine umfassendem, zukunftsfähige, Ausrichtung der Bildung mit dem Ziel an, heutigen und künftigen Generationen ein friedliches, solidarisches Zusammenleben in Freiheit, Wohlstand und einer lebenswerten Umwelt zu ermöglichen.“ (Lebensministerium/BMUKK/BMWF 2008: 7)

Friedenspädagogik

Friedenspädagogik unterscheidet sich von anderen politischen Pädagogiken v.a. durch den spezifischen Fokus – die kritische Beschäftigung mit allen Formen von Gewalt. „Der Kern von Friedenspädagogik ist, durch Erziehung und Bildung zur Überwindung von Krieg und Gewalt sowie zu einer Kultur des Friedens beizutragen. Dies geschieht durch Initiierung, Unterstützung und Begleitung von sozialen und politischen Lernprozessen im Sinne der Entwicklung von prosozialem Verhalten und der Fähigkeit zur politischen Beteiligung (Gugel 2008: 64f, zitiert in Wintersteiner et al. 2014: 29).

Friedenserziehung ist in der österreichischen Schule – im Gegensatz zu vielen anderen Ländern – nicht entsprechend verankert.

Gendersensible Pädagogik[9]

Das 1995 eingeführte Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ soll dazu beitragen, alle im Bildungsbereich tätigen Personen zu motivieren, Fragen der Gleichstellung der Geschlechter verstärkt in den Lehrinhalten der Lehrpläne, im Unterricht, in den Schulbüchern und sonstigen in Verwendung stehenden Unterrichtsmitteln zu berücksichtigen sowie die Diskussion an den Schulen über diese Themen zu intensivieren.

Wesentliche inhaltliche Anliegen sind u.a. die Bewusstmachung von geschlechtsspezifischer Sozialisation sowie von Auswirkungen dieser Sozialisation; die Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung im Privatbereich und in der Arbeitswelt; das Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees; die Reflexion des eigenen Verhaltens; die Bewusstmachen von alltäglichen Formen von Gewalt und Sexismus und Aufzeigen von Möglichkeiten zur Prävention und Intervention sowie von Schritten zum partnerschaftlichen Umgang miteinander und die Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen und Benachteiligungen.

[9] BMBWK (2003): Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Mann und Frau. Siehe: http://www.bmbwk.gv.at/gleichstellung-schule

Global Citizenship Education

Das Konzept hat sich in den letzten Jahren vor allem im angelsächsischen Sprachraum etabliert und setzt sich immer mehr als Sammelbegriff durch, der andere politische Pädagogiken einschließt, diese jedoch nicht ersetzt, sondern vielmehr „zusammendenkt".

Die UNESCO definiert Global Citizenship Education als „framing paradigm which encapsulates how education can develop the knowledge, skills, values and attitudes learners need for securing a world which is more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable. It represents a conceptual shift in that it recognizes the relevance of education in understanding and resolving global issues in their social, political, cultural, economic and environmental dimensions. It also acknowledges the role of education in moving beyond the development of knowledge and cognitive skills to build values, soft skills and attitudes among learners that can facilitate international cooperation and promote social transformation" (UNESCO 2014: Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century, zitiert in Wintersteiner et al. 2014:7).

In Hinblick auf die Umsetzung ist v.a. der gleichnamige Universitätslehrgang zu nennen, der seit 2012 an der Universität Klagenfurt angeboten wird. Die Strategiegruppe Globales Lernen ist zudem derzeit im Begriff ihr Strategiedokument zu überarbeiten, in welchem voraussichtlich Globales Lernen und Global Citizenship Education inhaltlich enger zusammengeführt werden[10].

Globales Lernen

Globales Lernen definiert sich als ein Bildungskonzept, das auf die Herausforderungen der Globalisierung, auf die zunehmende Komplexität unserer Lebensverhältnisse sowie auf die Entwicklung hin zu einer „Weltgesellschaft" reagiert. Globale Entwicklungen wahrnehmen, analysieren und deren Folgen beurteilen zu können sowie Optionen für Mitverantwortung und eigene gesellschaftliche Teilnahme zu entwickeln, bilden wesentliche Zielsetzungen des Konzeptes. Globales Lernen fordert die Berücksichtigung des globalen Bezugs bei nahezu allen Bildungsinhalten. Themen werden in ihren lokalen und globalen Dimensionen sowie aus verschiedenen Blickwinkeln erschlossen.

Im deutschsprachigen Raum ist der Begriff Globales Lernen seit Beginn der 1990er-Jahre bekannt und wurde von entwicklungspolitischen NGOs weiterentwickelt. In Österreich wurde 2003 die Strategiegruppe Globales Lernen gegründet, der VertreterInnen des Unterrichtsministeriums, der ADA, von NGOs, aus der Schulpraxis und Wissenschaft angehören. Das 2009 publizierte Strategiepapier zur Stärkung von Globalem Lernen im formalen Bildungswesen befindet sich derzeit in Überarbeitung.

Das Konzept Globales Lernen wird in Österreich maßgeblich von zivilgesellschaftlichen Akteuren getragen. Seine Verankerung im formalen Schulsystem ist weniger stark, als das für andere pädagogische Konzepte der Fall ist.[11]

Interkulturelles Lernen/Interkulturelle Pädagogik/Interkulturelle Bildung

Der jüngste Grundsatzerlass zu Interkultureller Bildung (BMB Rundschreiben Nr. 29/2017) definiert Interkulturelle Bildung folgendermaßen. „Interkulturelle Bildung lenkt den Blick der Lehrenden und Lernenden auf (historische und aktuelle) gesellschaftliche Veränderungsprozesse, wie etwa Migrationsbewegungen aus dem globalen Süden nach Europa, Abwanderungsprozesse in ländlichen Regionen und Bevölkerungszunahme im städtischen Raum, vielfältige Biografien und Lebensentwürfe, intergenerationale und soziale Aspekte. Gleichzeitig

[10] Interview mit Heidi Grobbauer, KommEnt, vom 26.1.2018
[11] Interview mit Heidi Grobbauer, KommEnt, vom 26.1.2018

reagiert sie pädagogisch angemessen auf die Herausforderungen und Chancen, die sich daraus im System Schule ergeben.“ (BMB 2017: 2-3)

„Interkulturelle Bildung“ wird als im deutschsprachigen Raum am häufigsten verwendeter Begriff bezeichnet (BMB 2017: 2). Daneben finden sich die Begriffe Interkulturelles Lernen und Interkulturelle Pädagogik, wobei letztere als Theorie des Interkulturellen Lernens verstanden werden kann (Wintersteiner et al. 2014: 33).

Die Verankerung von Interkulturellem Lernen als Unterrichtsprinzip (1991) erfolgte in Reaktion auf die zunehmende Einwanderung und geht zurück auf die kritische Abgrenzung von der so genannten Ausländerpädagogik in den 1980er-Jahren, deren Hauptziel die Assimilation „ausländischer“ Kinder und Jugendlicher war. Die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik lässt sich seither in größere Phasen einteilen, die jeweils starker Kritik unterworfen waren. Auf den „defizitorientierten“ Ansatz, der von Mängeln der „ausländischen“ Kinder ausging, folgte eine Phase, in der die „kulturelle Identität bzw. Differenz“ betont wurden. Differenz wurde dabei häufig als Bereicherung bezeichnet, Ausgangspunkt der Beurteilung blieb aber die dominante Kultur der Mehrheitsgesellschaft. Demgegenüber hebt sich in einer nächsten Phase die Perspektive der Diskriminierung klar von kulturalistischen Zugängen ab. Die pädagogische Aufmerksamkeit bleibt jedoch häufig auf Defizite gerichtet und auch hier wird MigrantInnen häufig keine Subjektposition zugestanden.

Politische Bildung

Politische Bildung versteht sich als Stärkung von theoretischen und praktischen Fähigkeiten zur kritischen Reflexion über Politik- und Machtverhältnisse und als Vermittlung eines umfassenden Verständnisses von Rechten und demokratischen Grundwerten wie Gleichheit, Freiheit, Toleranz, Umgang mit Vielfalt etc. Demokratie ermöglicht ihren BürgerInnen nicht nur aktive Beteiligung, ihr Gelingen und Fortbestehen ist von der Partizipation der Menschen abhängig. Diese muss jedoch erst erlernt und geübt werden. Die Bildung von mündigen, kritischen und interessierten BürgerInnen ist daher insgesamt Aufgabe der Schule, besonders jedoch der politischen Bildung.

Politische Bildung ist in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern im Schulunterricht schwach, im Vergleich zu anderen politischen Pädagogiken jedoch relativ stark institutionalisiert.

1978 wurde Politische Bildung als Unterrichtsprinzip für alle Schulformen, Schulstufen und Gegenstände in Österreich verankert. 2015 wurde der Grundsatzerlass wesentlich überarbeitet und umfasst jetzt sehr umfangreiche Zielsetzungen, wie u.a. einen Beitrag zum Erhalt und der Weiterentwicklung der Demokratie zu leisten und gesellschaftliche Partizipation zu fördern. Politische Bildung beruht in Österreich auf folgenden drei Säulen: i) Sie ist als selbstständiger Unterrichtsgegenstand oder als Kombinations- bzw. Flächenfach in den Lehrplänen verankert, ii) wird im Rahmen der Schulpartnerschaft und der gesetzlichen Vertretung der SchülerInnen wirksam und iii) ist fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip auf allen Schulstufen (BMBF 2015: 1).