

20 BRIEFING PAPER



Hochschulbildung als Ziel und treibende Kraft der Sustainable Development Goals

Reflexionen aus entwicklungspolitischer Perspektive

Margarita Langthaler (ÖFSE)

Lorenz Probst (Centre for Development Research an der Universität für Bodenkultur)

Wien, Mai 2019

ÖFSE 

Österreichische Forschungsstiftung
für Internationale Entwicklung

Download: <https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Briefingpaper/BP20-Hochschulbildung-SDGs.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

Abstract	3
1. Einleitung	4
2. Der Stellenwert der Hochschulbildung in den SDGs	4
3. Globale Rahmenbedingungen für entwicklungsrelevante Hochschulbildung.....	6
4. SDG 4.3. – Herausforderung universeller Hochschulzugang.....	8
5. Zur Rolle der Hochschulen bei der Umsetzung der SDGs	9
6. Implikationen für Österreichs Hochschulen	13
7. Abschließende Bemerkungen	13
Literaturverzeichnis.....	15
Anhang	
Sustainable Development Goals.....	18
AutorInnen.....	19

Abkürzungsverzeichnis

BNE	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
EFA	Education for All-Initiative
EU	Europäische Union
GCE	Global Citizenship Education
GER	Gross Enrolment Ratio
GUPES	Global University Network for Environment and Sustainability
ISCN	International Sustainability Campus Network
MDGs	Millenniums-Entwicklungsziele / Millennium Development Goals
MOOCS	Massive Open Online Courses
SDGs	Sustainable Development Goals
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UN-PRME	United Nations Principles for Responsible Leadership Education

Abstract

Die UN-Agenda 2030 und die 17 Sustainable Development Goals (SDGs) schreiben Hochschulbildung eine wichtige Rolle zu. Hochschulbildung ist einerseits als Entwicklungsziel (SDG 4.3.), andererseits als wesentliches Instrument zur Erreichung der anderen Ziele in den SDGs verankert. Das vorliegende Briefing Paper fasst die internationale Diskussion zu beiden Dimensionen aus entwicklungspolitischer Sicht zusammen. Es beleuchtet eingangs den Stellenwert von Hochschulbildung in den SDGs. Anschließend geht es auf die aktuellen globalen Rahmenbedingungen ein. In einem dritten Kapitel erörtert es die Herausforderung des universalen Hochschulzugangs, insbesondere für Länder des Globalen Südens. Schließlich diskutiert es die Rolle von Hochschulen für die Erreichung der SDGs und die wesentlichen Hindernisse bei der Umsetzung, um abschließend kurz die Implikationen der internationalen Diskussion für Österreichs Hochschulen zu reflektieren.

Keywords: Sustainable Development Goals – SDG, Hochschulbildung, SDG 4

1. Einleitung

Die UN-Agenda 2030 und die 17 Sustainable Development Goals (SDGs)¹ schreiben Bildung eine zentrale Rolle bei der geforderten sozial-ökologischen Transformation zu. Bildung ist einerseits als selbstständiges Entwicklungsziel (SDG 4), andererseits als wesentliches Instrument zur Erreichung der anderen Ziele in den SDGs verankert. Anders als in vorangegangenen Entwicklungsagenden wird tertiäre Bildung² in den SDGs erstmals explizit erwähnt (SDG 4.3.). Darüber hinaus sprechen zahlreiche Unterziele und Querverweise die Notwendigkeit an, technologische und Innovations-Kapazitäten zu fördern, und verweisen somit implizit auf die Rolle von tertiärer Bildung.

Tatsächlich haben die SDGs an zahlreichen Hochschulen³ weltweit Reflexions- und Veränderungsprozesse angestoßen, wenn auch in unterschiedlicher Intensität und inhaltlicher Fokussierung. Meist werden die Implikationen der SDGs für Hochschulen in zwei Dimensionen diskutiert: einerseits in Bezug auf die Erreichung des SDG 4.3., und andererseits in Hinblick auf den Beitrag von Hochschulen zum Erreichen der anderen SDGs.

Im Folgenden fassen wir die internationale Diskussion zu beiden Dimensionen aus entwicklungspolitischer Sicht zusammen. Wir beleuchten eingangs den Stellenwert, den die SDGs der Hochschulbildung im Vergleich zu früheren internationalen Agenden einräumen. Anschließend gehen wir auf die aktuellen globalen Rahmenbedingungen ein, unter denen Hochschulen ihre Wirkung im Sinne der SDGs entfalten sollen. In einem dritten Kapitel erörtern wir die Herausforderung des universellen Hochschulzugangs, insbesondere für Länder des Globalen Südens. Schließlich werden die Rolle von Hochschulen für die Erreichung der SDGs und die wesentlichen Hindernisse bei der Umsetzung diskutiert. Abschließend reflektieren wir kurz die Implikationen der internationalen Diskussion für Österreichs Hochschulen.

2. Der Stellenwert der Hochschulbildung in den SDGs

Die internationalen Entwicklungsagenden, die den SDGs vorangingen, hatten tertiäre Hochschulbildung weder als eigenständiges Ziel definiert, noch wiesen sie ihr besondere Bedeutung in instrumenteller Hinsicht zu. Tatsächlich beschränkte sich die *Education for All*-Initiative (EFA: 1990-2015) auf sechs Ziele in der Grundbildung⁴. Die Millenniums-Entwicklungsziele (MDGs: 2000-2015) formulierten sogar nur die Erreichung universeller Primarschulbildung als eines ihrer acht Zielsetzungen⁵. Zwar entwickelten einige multilaterale Organisationen parallele Strategien für den Hochschulsektor (z.B. World Bank 2002), doch gab es keine spezifische Koordinierung im Sinne ganzheitlicher Bildungsförderung (Owens 2017: 418). Hochschulen spielten auch in den Verhandlungen im Vorfeld der SDGs keine große Rolle (Koehn/Uitto 2017: 6). Parallel zur UNESCO-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung (2005-2014) waren zwar durch Hochschulen selbst eine Reihe von Initiativen zu nachhaltiger Entwicklung ins Leben gerufen und verschiedene Netzwerke gegründet worden⁶, allerdings

¹ Die Agenda 2030 und die Sustainable Development Goals (SDGs) wurden im September 2015 von der UN Generalversammlung verabschiedet. Sie umfassen 17 Ziele, 169 Unterziele sowie zahlreiche Implementierungsmechanismen. Siehe dazu auch <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs> und Anhang (S. 18).

² Tertiäre Bildung bezeichnet jene akademische und berufliche Bildung, die an die vollendete Sekundarbildung anschließt. Institutionen tertiärer Bildung ordnet die UNESCO ISCED-Klassifikation dem Level 5 und 6 zu. Im Allgemeinen zählen dazu Universitäten, Fachhochschulen, pädagogische, künstlerische oder andere Hochschulen. Hochschulbildung und tertiäre Bildung werden im vorliegenden Briefing Paper synonym verwendet.

³ Der Begriff Hochschulen wird in diesem Briefing Paper als Überbegriff für alle Institutionen des tertiären Bildungssektors verwendet, etwa Universitäten, Fachhochschulen, pädagogische, künstlerische oder andere Hochschulen.

⁴ Siehe: <http://www.unesco.org/new/en/archives/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/> (Zugriff 01.04.2019)

⁵ Siehe: <http://www.un.org/millenniumgoals/> (Zugriff 10.04.2019)

⁶ Z.B. International Sustainability Campus Network (ISCN), Global University Network for Environment and Sustainability (GUPES), United Nations Principles for Responsible Leadership Education (UN-PRME) (siehe Michelsen 2016: 46).

konnten sich Hochschulen dadurch nicht klar als Schlüsselakteure positionieren (Koehn/Uitto 2017: 6; Owens 2017: 417; Wals 2014).

Vor dem Hintergrund unausgewogener Bildungsentwicklungen in vielen Ländern des Globalen Südens als Ergebnis der Konzentration auf Primarschulbildung (UNESCO 2015) wurde das ausgeweitete und ganzheitlichere Bildungsverständnis der SDGs international begrüßt. Tatsächlich bezieht das Bildungsziel SDG 4 die obere Sekundarstufe, berufliche und tertiäre Bildung in die Unterziele ein. Darüber hinaus werden Bildungsungleichheit und Bildungsqualität explizit angesprochen (für eine Einschätzung des SDG 4 siehe Langthaler 2015).

Die SDGs beziehen sich im Wortlaut folgendermaßen auf tertiäre Bildung:

SDG 4.3.

By 2030, ensure equal access for all women and men to affordable and quality technical, vocational and tertiary education, including university.

SDG 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

Quelle: United Nations General Assembly (2015)

Neben diesen expliziten Zielsetzungen haben eine Reihe von SDGs klare Implikationen für die Hochschulbildung:

- Das SDG 17 (globale Partnerschaft) bezieht sich wiederholt auf Wissenschaft, Technologie und Innovation.
- Wissenschaftliche Forschung wird als Implementierungsmechanismus erwähnt, etwa bei SDG 2 (nachhaltige Landwirtschaft und Ernährungssicherheit), SDG 3 (Gesundheit); SDG 7 (erneuerbare Energien), SDG 9 (Industrie, Innovation, Infrastruktur), SDG 13 (Klimawandel) und SDG 14 (Leben unter dem Wasser).
- In einer Reihe von SDGs, die sich auf Bildungsinhalte beziehen (z.B. SDG 4.7., 12.8., 13.3) wird höhere Bildung zwar nicht explizit erwähnt, ihre Rolle in der Wissensgenerierung und -vermittlung sowie in der Ausbildung von ExpertInnen jedoch vorausgesetzt. Dies gilt auch für alle Unterziele des SDG 4, insbesondere für den Implementierungsmechanismus 4.c. (LehrerInnen).

Die internationale Fachdiskussion betrachtet es als Fortschritt, dass die SDGs den universellen Zugang zu tertiärer Bildung als Unterziel formulieren (z.B. McGrath 2016). Die SDGs sprechen damit die signifikanten weltweiten Unterschiede beim Zugang zu höherer Bildung an, die in vielen Ländern des Globalen Südens besonders drastisch sind (siehe dazu S. 8). Kritisiert wird allerdings, dass das SDG 4 (Hochwertige Bildung für Alle) Fragen der Steuerung von tertiären Bildungssystemen sowie die globalen Rahmenbedingungen unzureichend berücksichtigt. Insbesondere gibt es in diesem Zusammenhang Kritik an der Umsetzungsmaßnahme 4.b. (Stipendien). In ihrer Formulierung wird ein Widerspruch zum starken Gleichheitsanspruch der SDGs gesehen: Anstelle des gleichberechtigten Zugangs kann ein Ausbau von

Stipendien Ungleichheit innerhalb eines Landes verstärken, Braindrain fördern und den Aufbau stabiler Systeme höherer Bildung in den Entwicklungsländern unterminieren (Langthaler 2015).

Im Sinne der eingangs erwähnten zwei Dimensionen von tertiärer Bildung in den SDGs, nämlich einerseits eigenständiges Entwicklungsziel, andererseits Instrument, erweist sich die instrumentelle Funktion als die gewichtigere. Die Diskussion, welche Rolle Hochschulbildung bei der Erreichung nachhaltiger Entwicklung spielen kann und soll, ist sehr breit und soll in den folgenden Kapiteln zusammengefasst werden.

3. Globale Rahmenbedingungen für entwicklungsrelevante Hochschulbildung

Die instrumentelle Funktion von Bildung in den SDGs steht in direktem Zusammenhang mit dem grundsätzlichen Verständnis der Rolle von Hochschulen in der gesellschaftlichen Entwicklung. Mit Bezug auf das europäische Modell von Universität, das sich gegenüber anderen Formen höherer Bildung global durchgesetzt hat, hebt McCowan (2016) die Humboldt'sche Universität, die Entwicklungsuniversität und die unternehmerische Universität hervor.

- Die Humboldt'sche Universität als Bildungseinrichtung basiert auf den Grundsätzen der wissenschaftlichen Forschung, der akademischen Freiheit sowie der Einheit von Forschung und Lehre. Sie prägt die Weiterentwicklung der Institutionen tertiärer Bildung entscheidend und legt die Grundlagen für die spätere *Research University*.
- Der Begriff *developmental university* entstand im 20. Jhd. im Kontext der jungen, aus ehemaligen Kolonialreichen entstandenen Staaten im Globalen Süden. Diese Universitäten sollten explizit der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung ihrer jeweiligen Länder dienen.
- Vor dem Hintergrund steigender Studierendenzahlen und sinkender staatlicher Budgets setzte sich in das Konzept der unternehmerischen Universität (*enterprise* oder *entrepreneurial university*) durch. Sie greift zu ihrer Finanzierung auf unternehmerische Tätigkeiten zurück.

Diese Modelle unterscheiden sich in ihrem Zugang zu drei grundlegenden Eigenschaften tertiärer Bildung: dem Wert des Wissens, der sich zwischen intrinsisch (Wissenschaft angetrieben durch reinen Erkenntnisdrang) und instrumentell (Wissenschaft für einen konkreten Zweck) bewegt; der Beziehung zwischen Hochschule und Gesellschaft, von sehr durchlässigen bis hin zu sehr verschlossenen (Stichwort „Elfenbeinturm“) Modellen; dem Verständnis von Bildung als öffentlichem Gut (Nutzen für die Gesellschaft insgesamt) oder als kommerzieller Ware (Nutzen für bestimmte Gruppen).

Heute mag zwar die unternehmerische Universität das dominante Modell weltweit sein, allerdings sind dadurch andere Konzeptionen nicht vollkommen obsolet geworden. Ebenso zeigen sich regionalspezifische Entwicklungen, wie etwa die Lateinamerikanische Universität (Bernasconi 2007).

Die SDGs scheinen dem Modell der Entwicklungsuniversität und der ihr zugrundeliegenden Idee vom gesellschaftlichen Nutzen von Hochschulbildung wieder Auftrieb zu geben, insbesondere im Globalen Süden (siehe z.B. für Afrika Fredua-Kwarteng 2015, 2019). Tertiäre Bildung fokussiert hier auf die instrumentelle Rolle von Wissen, die sich am Konzept des öffentlichen Gutes und an den Werten sozialer Gerechtigkeit ausrichtet. Dies birgt wiederum das

Risiko einer starken Nutzenorientierung zulasten der Herausbildung von kritischem Bewusstsein. Insofern tun auch Entwicklungsuniversitäten gut daran, auf die Pflege des intrinsischen Wertes von Wissen, von Erkenntnis und Verstehen nicht zu verzichten (McCowan 2016).

Grundsätzlich stellt sich die Frage, inwieweit Hochschulen in ihren gesellschaftlichen Funktionen durch globale Rahmenbedingungen beeinflusst und eingeschränkt sind. Insbesondere sollen hier zwei Aspekte hervorgehoben werden: Der globale Trend der Kommodifizierung des tertiären Bildungssektors (Hochschulbildung wird zunehmend zur Ware) wird, und die Verankerung von Hochschulbildung weltweit in einem modernistischen Narrativ, das, so die postkoloniale Kritik (z.B. Stein et al. 2016; Andreotti 2016), globale epistemologische Asymmetrien zementiert und verstärkt. Beide Aspekte unterhöheln die Potenziale tertiärer Bildung, zu nachhaltiger Entwicklung maßgeblich beizutragen.

Um den Zugang zu Hochschulbildung im Globalen Süden massiv zu erhöhen, mag der Aufstieg privater Bildungseinrichtungen und der Ausbau von Online-Kursen attraktiv erscheinen. Viele Länder verfügen kaum über die Ressourcen, das öffentliche tertiäre Bildungssystem beträchtlich auszuweiten. Zudem beeinflusst auf institutioneller Ebene stark die persönliche Haltung der Akteure die Qualität von Bildung, Forschung und gesellschaftlichem Engagement. Auf Systemebene ergeben sich jedoch aus dem Trend zur Kommodifizierung eine Reihe problematischer Entwicklungen.

Mit Bezug auf die Konzeption von Wissen befördert die Kommodifizierung tertiärer Bildung ein instrumentelles Modell, das mehr auf den kommerziellen als auf den gesellschaftlichen Wert von Wissen abzielt. Das konkretisiert sich häufig in einem rasant anwachsenden privaten Angebot, das zwar in vielen Ländern zu einem Ansteigen der Beteiligungsraten geführt hat, oft aber auch zu sinkender Qualität. Marktdynamiken befördern die Fragmentierung der Bildungssysteme, indem private Institutionen bevorzugt kommerziell erfolgreiche Fächer anbieten, während kostenintensive Fächer bei öffentlich, oft unterdotierten, Institutionen verbleiben oder nicht mehr angeboten werden (Altbach 2008). Tendenziell stellt der Kommodifizierungstrend das traditionelle Gefüge der Hochschule in Frage. Einzelne Funktionen werden herausgelöst und als Waren angeboten. Ein Beispiel dafür sind *massive open online courses* (MOOCs). MOOCs können zwar als Lösung für überfüllte Hörsäle attraktiv erscheinen, allerdings führt eine so aus der Hochschulstruktur herausgelöste Lehre zur Fragmentierung der institutionellen Struktur und zu einer um die soziale Dimension und den interpersonellen Dialog verminderte Pädagogik, die kaum noch Werte oder kritisches Bewusstsein vermitteln kann (McCowan 2016; GIZ 2017; Niekerk n.d.).

Letztlich steigt durch institutionelle Stratifizierung in Elite- und weniger prestigeträchtige Institutionen die Bildungsungleichheit (Altbach 2008). Bildungsgleichheit ist jedoch nicht nur Zielsetzung der SDGs, sondern hat auch den praktischen Nutzen, dass sie mehr Personen dazu in die Lage versetzt, für den Entwicklungsprozess notwendige Kapazitäten zu entwickeln. Sehr ungleiche Systeme höherer Bildung sind somit auch ineffizient in Bezug auf die Weiterentwicklung ihrer Gesellschaften (McCowan 2016).

Der Kommodifizierungstrend ist auch verschränkt mit einem modernistisch-westlichen Entwicklungsparadigmas, das tertiäre Bildung weltweit prägt. Vom Kolonialismus etablierte Asymmetrien in dem, was als Wissen legitimiert ist, finden ihre Fortsetzung u.a. in einem System hierarchischer Stratifizierung der globalen Landschaft höherer Bildung, das die „meinungsführenden“ Hochschulen im Globalen Norden verortet. Eurozentristische Curricula und Rankings nach internationale Exzellenzkriterien stabilisieren dieses System. Andere Wissens-traditionen und Sprachen werden marginalisiert. In Projekten zur Forschung für Entwicklung zeigt sich die Bedeutung von (zumeist technischem) Wissen als Legitimationsmechanismus besonders – und oftmals noch stärker in der Interaktion von lokalen Akteuren (z.B. WissenschaftlerInnen und BäuerInnen) als zwischen WissenschaftlerInnen aus dem Globalem Norden

und Süden. Kooperationen schaffen es somit kaum, wissensbasierte Machtgefälle zu überwinden, sondern reproduzieren diese sogar (Stein et al. 2016; Andreotti 2016; Samoff 2005).

Gleichzeitig entsteht auch im Globalen Norden für Hochschulen ein enger werdendes Korsett: Standardisierungstendenzen (etwa durch den Bologna-Prozess in Europa), Exzellenzkriterien, Fokus auf quantitative Indikatoren (z.B. Drittmittelinwerbung) verengen die Spielräume für gesellschaftlich relevante Forschung und Lehre im Sinne nachhaltiger Entwicklung (Müller-Christ et al. 2017: 21).

Hinsichtlich der SDGs sind solche Entwicklungen bedenklich. Sie untergraben die Kapazitäten von Hochschulen zu Bildungsgerechtigkeit oder SDG-relevante Zielsetzungen wie Armutsminderung oder ökologische Nachhaltigkeit beizutragen sowie epistemologischen und Machtasymmetrien entgegenzuwirken.

4. SDG 4.3. – Herausforderung universeller Hochschulzugang

Der gleichberechtigte Zugang zu tertiärer Bildung ist nach wie vor eine Herausforderung auf globaler Ebene. Allerdings zeigt ein Blick auf die Beteiligungsraten enorme Unterschiede zwischen den Regionen (siehe Tabelle 1). Insbesondere Sub-Sahara Afrika weist eine sehr niedrige tertiäre Bildungsbeteiligung auf.

Tabelle 1: Bruttobeteiligungsraten⁷ Tertiärbildung (2017, in Prozent)

Sub-Sahara Afrika	9 %
Nordafrika und Westasien	44 %
Zentral- und Südasien	25 %
Ost- und Südostasien	46 %
Lateinamerika und Karibik	51 %
Europa und Nordamerika	77 %

Quelle: UNESCO 2018: 304

Diese regionalen Raten verbergen die großen Disparitäten zwischen und auch innerhalb der einzelnen Länder. In Sub-Sahara Afrika weisen Staaten wie Niger, Tschad oder Tansania Beteiligungsraten auf, die nicht über 4% hinausgehen (UNESCO 2018: 306). Auf nationaler Ebene sind insbesondere die Disparitäten aufgrund von Einkommensunterschieden gravierend. Dies gilt sowohl für OECD-Länder, als auch für jene des Globalen Südens, führt in letzteren jedoch bisweilen zu einem regelrechten Ausschluss armer Bevölkerungsschichten von tertiärer Bildung. So ist in manchen afrikanischen Staaten (z.B. Burkina Faso, Liberia, Malawi) die Beteiligung von jungen Menschen aus einkommensschwachen Haushalten statistisch fast Null (Ilie/Rose 2016: 444). Geschlechterunterschiede wiegen weniger stark als Einkommensunterschiede. Dennoch gibt es in den Ländern mit insgesamt niedrigen Beteiligungsraten ein Gefälle meistens zugunsten junger Männer. Es gibt aber auch Länder (z.B. Costa Rica) mit höheren Beteiligungsraten von Frauen (UNESCO 2017). Insgesamt gesehen, sind die Chancen, eine Hochschule zu besuchen, für junge Frauen aus armen Familien besonders niedrig.

Langzeitstatistiken in Ländern des Globalen Südens zeigen, dass die massive Expansion in der höheren Bildung vor allem mittleren und oberen Einkommensgruppen zugutegekommen ist und sich die Unterschiede zwischen Arm und Reich über die Jahre ausgeweitet haben (Ilie/Rose 2016: 449).

⁷ Die *Gross Enrolment Ratio* (GER) bezeichnet die Beteiligung an einer spezifischen Bildungsebene, unabhängig vom Alter. Sie wird als Prozentsatz der offiziellen Altersgruppe, die dieser Bildungsebene entspricht, ausgedrückt (vgl. UNESCO 2018: 355, eigene Übersetzung).

Diese Entwicklung unterstreicht die Dringlichkeit der in SDG 4.3 geforderten Leistbarkeit von tertiärer Bildung. Tatsächlich war die weltweite Expansion tertiärer Bildungsbeteiligung der vergangenen Jahrzehnte weltweit von gleichbleibenden oder sinkenden öffentlichen Ausgaben und einem Trend, die Kosten auf private Haushalte zu übertragen, begleitet. Meist erfolgt dies entweder durch Einhebung von Gebühren oder in Form eines massiv ansteigenden Angebots privater höherer Bildung (UNESCO 2017).

In Hinblick auf die Finanzierungsfrage geht die UNESCO für die Umsetzung des SDG 4 von einer unabdingbaren Erhöhung der öffentlichen Ausgaben aus. Sie empfiehlt, 15% bis 20% der öffentlichen Budgets dem Bildungssektor zuzuweisen (Education 2030 2015: 67). Für den tertiären Bildungssektor wird im Allgemeinen die Notwendigkeit der Diversifizierung von Finanzierungsquellen als gegeben angenommen, die Regierungen jedoch zu entsprechenden gesetzlichen Maßnahmen zur Absicherung des gleichberechtigten Zugangs aufgefordert (UNESCO 2017; BMZ 2017a). Trotzdem fördern Geberorganisationen mitunter auch aktiv Kommodifizierungsdynamiken in Systemen tertiärer Bildung im Globalen Süden, ohne deren problematische Auswirkungen auf Bildungsungleichheit und den öffentlichen Charakter tertiärer Bildung zu berücksichtigen (siehe kritisch dazu: McCowan 2016; GIZ 2017).

Im Zusammenhang mit Fragen des gleichberechtigten Zugangs erfährt die Beteiligung an höherer Bildung von Menschen mit Fluchthintergrund, die derzeit bei weniger als 1% liegt (UNESCO 2018: 151), erhöhte Aufmerksamkeit in der internationalen Debatte. Auch die Notwendigkeit der Anerkennung von Abschlüssen und unterschiedlichen Formen des Lernens wird kontrovers diskutiert.

5. Zur Rolle der Hochschulen bei der Umsetzung der SDGs

Die Diskussion um die instrumentelle Funktion von Hochschulbildung im Zusammenhang mit der Umsetzung der SDGs ist derzeit sehr heterogen. Allein der Begriff „nachhaltige Entwicklung“ wird sehr unterschiedlich interpretiert, wobei, zumindest im Globalen Norden, ein ökologisches Verständnis nach wie vor dominant ist, während soziale, kulturelle oder entwicklungspolitische Aspekte eher ins Hintertreffen geraten (IAU 2017; Koehn/Uitto 2017: 67). Auch die von den SDGs bemühte konzeptionelle Verschränkung der unterschiedlichen Dimensionen nachhaltiger Entwicklung findet selten Eingang in die Interpretationen. Trotz oder gerade wegen dieser konzeptuellen Dynamik spielt der Begriff „nachhaltige Entwicklung“ eine wichtige Rolle im Diskurs darüber, wie wir miteinander und mit unserem Ökosystem umgehen wollen (Wals/Jickling 2002). Die Dynamik impliziert auch, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung heterogen bezüglich ihrer Inhalte und Umsetzung sein muss, sowie offen für Widersprüche und kritische Reflexion (Kopnina/Meijers 2014).

In vielen Ländern des Globalen Südens, insbesondere in Sub-Sahara Afrika scheinen die SDGs einen Rückwende in der Bildungspolitik hin zur Förderung von tertiärer Bildung gestärkt zu haben. Offizielle Diskurse auf nationaler und regionaler Ebene konzipieren den Beitrag von Hochschulbildung zur Erreichung der SDGs hier vorrangig als Ausbildung von Führungskräften und Innovationsträgern für Wirtschaftswachstum in einer zunehmend hoch technologisierten Welt (Begashaw/Hermawan 2018; SDGCA 2017)⁸. Eine ähnliche Ausrichtung nimmt die Schwerpunktsetzung der internationalen Entwicklungszusammenarbeit, die „Skills“ als eine wesentliche Säule der Wirtschaftsförderung in Afrika definiert. Damit einher geht ein erneuertes Interesse für wirtschaftlich relevante Berufsbildung, technische Ausbildung, tertiäre Bildung und angewandte Forschung (z.B. mit Bezug auf Afrika) (Europäische Kommission 2018; BMZ 2017b). Das Konzept der sozialökologischen Transformation scheint diesen Ansätzen

⁸ Ein Beispiel ist das Konzept tertiärer Bildung des Sustainable Development Goal Center for Africa, das 2016 als internationale Organisation mit Sitz in Kigali gegründet wurde (siehe <https://sdqcafrica.org/>).

weniger zugrunde zu liegen als jenes des Wirtschaftswachstums basierend auf technologischem Fortschritt. Systemkritischere Ansätze sind nur an einigen Hochschulen selbst zu finden. Beispielsweise leiten Universitäten im südlichen Afrika einige Initiativen basierend auf dem Konzept des transformativen sozialen Lernens (Lotz-Sisitka 2017 in BMZ 2017a: 11-12)⁹. Kritischere Ansätze finden sich auch in der Debatte um die Relevanz von indigenem Wissen für nachhaltige Entwicklung in tertiären Bildungsinstitutionen (Stein et al. 2016; Koehn/Uitto 2017).

Im Globalen Norden ist die Diskussion um die Rolle der Hochschulen bei der Umsetzung der SDGs vor allem auf ökologische Nachhaltigkeit fokussiert, jedoch gleichfalls sehr heterogen. Sie reicht von pragmatischen Ansätzen, die selektive Beiträge zu einzelnen SDGs bei andernfalls gleichbleibender akademischer Kultur propagieren, über wissenschaftstheoretische Debatten der notwendigen institutionellen Transformation unterschiedlichen Grades (z.B. Schneidewind/Singer-Brodowski 2014), bis hin zur grundsätzlichen Kritik postkolonialer Ansätze am Entwicklungsparadigma der SDGs (z.B. Stein et al. 2016) und der Forderung nach einer „transgressiven“ akademischen Kultur des Bruches, die für eine globale sozialökologische Transformation unabdingbar erscheint (z.B. Lotz-Sisitka et al. 2015). Auch spielen Rückgriffe (z.B. in den USA) auf indigene Nachhaltigkeitskonzeptionen in der tertiären Bildung eine zunehmende Rolle (z.B. Crazy Bull/White Hat 2019; Mataira 2019). Insgesamt wird im Globalen Norden, bis auf letztere Ansätze, die Diskussion von einem ökologisch geprägten Nachhaltigkeitsverständnis dominiert, das Nord-Süd-Asymmetrien oder entwicklungspolitische Fragestellungen wenig behandelt.

Die Grundannahme, auf der die Bedeutung von tertiärer Bildung für die Umsetzung der SDGs fußt, bezieht sich auf die grenzüberschreitenden Charakteristika der mit nachhaltiger Entwicklung verbundenen Herausforderungen. Sie werden als „wicked problems“ mit einem hohen Grad an Komplexität, Ambiguität und Unsicherheit beschrieben (Lotz-Sisitka et al. 2015: 73). Da die Bearbeitung dieser Probleme auch die Überschreitung räumlicher und disziplinärer Grenzen erfordert, wird der Erwerb der dafür notwendigen Kompetenzen als besondere Lernaufgabe angesehen (Arnold/Lermen 2015; Barth et al. 2007; Barton/Dlouhá 2014; Mintz/Tal 2013; Molderez/Fonseca 2017). Eine solche „Pädagogisierung“ der globalen Herausforderungen wird zwar von manchen Ansätzen, die Hochschulen als politische und keineswegs neutrale Akteure verstehen, durchaus kritisch gesehen (Neubauer/Calame 2017; Andreotti 2016). Der Mainstream der Diskussion bedient sich allerdings einer eher pragmatischen Herangehensweise, in der die Transformation der Institutionen höherer Bildung zu Akteuren nachhaltiger Entwicklung vorwiegend als eine Frage institutionenpolitischen Willens verstanden wird. Es gehe darum, die gesellschaftlichen Funktionen von tertiärer Bildung – das Generieren von Wissen und Problemlösungskapazitäten sowie von Technologien und Innovationen; die Ausbildung von zukünftigen Arbeits- und Führungskräften; die Verbreitung von Bewusstsein, Werten und Einstellungen sowie die Schaffung von Kooperationen und Netzwerken – auf ein SDG-relevantes Paradigma auszurichten (Vilalta et al n.d.; SDSN 2017).

Vier Ebenen der Umsetzung

Mit Blick auf institutionelle Transformationsstrategien unterscheidet die Diskussion für gewöhnlich die vier in Grafik 1 dargestellten Ebenen von Organisation und Governance; Lehren und Lernen; Forschung sowie Zusammenarbeit mit außeruniversitären Akteuren (Koehn/Uitto 2017: 28; SDSN 2017).

⁹ Z.B. das Programme for *Climate Change Capacity Development* (PCCCD) der *Southern African Regional Universities Association*, oder die von der Rhodes University, Südafrika, koordinierte internationale *Transgressive Learning in Times of Climate Change*-Initiative

Grafik 1: Overview of University Contributions



Quelle: SDSN 2017: 10

Auf Ebene von Organisation und Governance ist die Diskussion zumeist pragmatisch von einer Umsetzungslogik geprägt. Hier gibt es eine Vielzahl empfohlener Maßnahmen und Strategien im ökologischen und sozialen Bereich innerhalb der Institutionen (SDSN 2017). Selten berührt die Diskussion auf dieser Ebene grundsätzlichere Themen, etwa strukturelle Fragen wie hierarchische versus demokratische Organisation. Auch Fragen des gleichberechtigten Zugangs werden zumindest im Globalen Norden eher pragmatisch durch die Formulierung von Antidiskriminierungsstrategien beantwortet. Grundsätzlichere Reflexionen über die Rolle von Institutionen höherer Bildung bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit werden selten unter dem Vorzeichen der SDGs geführt. Mit Bezug auf den Globalen Süden spielen solche Fragen eine größere Rolle. Zentral sind hier die insgesamt niedrigeren Beteiligungsraten, die tendenziell zu einem Ausschluss sozial schlechter gestellter Bevölkerungsgruppen führen, und die historisch vom Kolonialismus ererbte Rolle der Elitensozialisation (Muller et al. 2017) (siehe dazu S. 8).

Breit diskutiert wird das Thema Lehren und Lernen. Einer Vielzahl pädagogischer Ansätze wie Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), Global Citizenship Education (GCE), Transformatives oder Transgressives Lernen ist es gemein, traditionelle Grenzen in Frage zu stellen, etwa die zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Disziplinen oder zwischen der Institution Hochschule und ihrem gesellschaftlichen Umfeld. Diesen Ansätzen gemein ist ein pädagogisches Herangehen, das über die Wissensvermittlung hinaus in unterschiedlichem Maße auf die Herausbildung von (kritischem) Bewusstsein und Handlungskapazitäten, von *resilience* bis *disruptive capacities*, abzielt.

In ähnlicher Weise dreht sich die Diskussion auf Ebene der Forschung um die Frage, wie sich Forschung angesichts multipler gesellschaftlicher Herausforderungen zu verhalten habe. Damit schließt sie an das traditionelle Grunddilemma der Wissenschaft zwischen „reinem“ Erkenntnisdrang und gesellschaftlicher Anwendbarkeit an. Verschiedene Ansätze wie Transfor-

mative Wissenschaft, Nachhaltigkeitswissenschaft, Citizen Science, Responsible Science oder (Participatory) Action Research stellen einer Wissenschaft, die sich in der reinen Beobachterrolle sieht, das Postulat der gesellschaftlichen Verantwortung gegenüber, unterscheiden sich jedoch in ihrer Methodik, normativen Ausrichtung und Orientierung auf außerwissenschaftliche Akteure.

Auch im Entwicklungskontext – der konkreten Umsetzung von Forschung in Nord-Süd-Partnerschaften – zeigen sich im besonderem Maße die in diesem Papier aufgezeigten Spannungsfelder: Der Wunsch nach offenen, lokalisierten Lernprozessen trifft auf den Zwang, sich in Zeit-, Budget- und Ergebnisrahmen einzuordnen. Detaillierte empirische Analysen zeigen, dass PartnerInnen in Kooperationsprojekte bereits in der Planungsphase nicht ausreichend in das Lernen voneinander investieren. So treffen dann in der Umsetzungsphase sehr unterschiedliche Verständnisse von Forschungsfrage und Forschungsansatz auf eine Projektrealität, die für Reflexion und Anpassung kaum Spielraum lässt (Faltmann 2014; Haller 2014).

Das transdisziplinäre Grundparadigma der SDG-Diskussion in der tertiären Bildung stellt die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit außerwissenschaftlichen Akteuren außer Frage. Manche Stimmen sehen in solchen „Kooperationen mit Veränderungsakteuren“ (DAAD 2018: 16) auch die Führungsrolle von Hochschulen angelegt. Hochschulen gelten als neutrale Akteure und genießen für gewöhnlich ein hohes Maß an öffentlichem Vertrauen (SDSN 2017). Die Zielgruppen unter den außerwissenschaftlichen Akteuren variieren naturgemäß je nach Ansatz zwischen Basisakteuren und lokalen Gemeinschaften, über die öffentliche Verwaltung auf unterschiedlichen Ebenen bis hin zu Unternehmen.

Die Diskussion bewegt sich auch hier in einem relativ breiten Spektrum zwischen einer geforderten besseren Kommunikation von wissenschaftlichen Ergebnissen an gesellschaftliche Zielgruppen bis hin zur Aufhebung des traditionellen Verhältnisses zwischen Wissensproduktion und -konsumption unter dem Stichwort „joint knowledge creation“.

Herausforderungen

In Bezug auf die Hindernisse, die der Transformation von Hochschulen zu SDG-relevanten Akteuren im Wege stehen, wird finanzieller Ressourcenmangel an erster Stelle genannt (IAU 2017; Vilalta et al n.d.). Ein weiterer struktureller Faktor sind die für die Umsetzung der SDGs ungünstigen Anreizsysteme in der höheren Bildung weltweit (BMZ 2017a). Exzellenzkriterien, Rankings und Forschungsförderungsstrategien des globalen Wissenschaftssystems sind im Wesentlichen auf disziplinäre Exzellenzforschung ausgerichtet. Wer als Wissenschaftler/in reüssieren will, für die/den sind inter- und transdisziplinäre Ansätze oder Partnerschaften mit als nicht exzellent angesehenen Institutionen ein Luxus. In der angewandten Forschung zeigt sich die Diskrepanz zwischen dem SDG-relevanten Paradigma des breiten Wissensaustauschs und der realen Dominanz intellektueller Eigentumsrechte (GIZ 2017). Das Marktparadigma marginalisiert durch Effizienz- und Kostendruck auch in der Lehre transformative Ansätze und schränkt notwendige Freiräume für Reflexion und Dialog ein (Bohunovsky et al. 2019).

Insbesondere in einer Süd-Nord-Perspektive stützt dieses ungünstige Anreizsysteme asymmetrische akademische Partnerschaften und steht der geforderten „joint knowledge creation“ im Wege (BMZ 2017a).

Unter den institutionellen Hindernissen wird vor allem mangelnde Unterstützung durch die Führungsebene (Vilalta et al. n.d) ins Treffen geführt. Nur in Ausnahmefällen schafft es die Führungsebene, den auferlegten Produktivitätszwang nicht unmittelbar an die Forschenden weiterzugeben (z.B. Ghent University 2018). Das Fehlen entsprechend ausgebildeten Lehrpersonals gilt insbesondere für Reformen auf Ebene des Curriculums als problematisch,

ebenso wie unzureichende Weiterbildungsressourcen und -anreize und insgesamt die Wahrnehmung, dass SDG-relevante Forschung und Lehre nicht karrierefördernd seien (Koehn/Uitto 2017: 40).

6. Implikationen für Österreichs Hochschulen

Für Österreich lassen sich aus den obigen Ausführungen einige Überlegungen ableiten. Führende Aktivität zur Umsetzung der SDGs an Österreichs Hochschulen ist derzeit zweifellos das Projekt UniNetz¹⁰ der Allianz Nachhaltiger Universitäten. Es umfasst 15 österreichische Universitäten und hat es sich zum Ziel gesetzt, bis 2021 ein Optionenpapier zu erstellen, das die österreichische Regierung bei der Umsetzung der SDGs unterstützen soll. Darüber hinaus soll das Projekt die Befassung der Universitäten mit SDGs in Forschung, Lehre und im Hochschulmanagement fördern. Andere österreichische Hochschulen verfügen zwar noch nicht über ähnliche Netzwerke, doch gibt es auch an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und an den privaten Universitäten sowie im gesamten Hochschul- und Wissenschaftssektor Diskussionsprozesse zur Umsetzung der SDGs¹¹.

Aus entwicklungspolitischer Perspektive und mit Blick auf die Lehren aus der internationalen Diskussion ist es wichtig, in den aktuellen österreichischen Prozessen die Beschäftigung mit globalen Machtasymmetrien zu stärken und das dominante ökologische Verständnis von Nachhaltigkeit um die soziale, wirtschaftliche und globale Dimension zu erweitern. Wesentliche Schritte wären Modifizierungen in der Forschungsförderung und der Exzellenzkultur als notwendige Voraussetzung für die Stärkung inter- und transdisziplinärer Ansätze und insbesondere für die aus entwicklungspolitischer Sicht notwendige Aufwertung von Entwicklungsforschung. Transformative pädagogische Ansätze und die Zusammenarbeit mit gesellschaftlichen Akteuren brauchen mehr Raum und Zeit als im derzeitigen Hochschulbetrieb dafür vorgesehen ist (vgl. Bohunovsky et al. 2019). Um schließlich den geforderten systemischen Ansatz sicherzustellen ist die Ausarbeitung einer umfassenden Strategie notwendig. Von Seiten der Hochschulen scheinen mit der Schaffung von UniNetz dafür gute Grundlagen gelegt zu sein. Es wäre jedoch notwendig, eine solche Strategie in Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und den zuständigen Regierungsstellen auszuarbeiten und deren Umsetzung entsprechend zu dotieren.

7. Abschließende Bemerkungen

Zweifellos hat das Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung durch die SDGs neues Gewicht erhalten. Erstmals sind auch Hochschulen als zentrale Akteure angesprochen und das in zweifacher Hinsicht: als direktes Ziel des universellen Hochschulzugangs und als Instrument, um die anderen SDGs zu erreichen.

Gleichzeitig stehen Hochschulen als Bildungseinrichtungen zunehmend unter Druck. Schrumpfende öffentliche Budgets bei anwachsenden Studierendenzahlen, Standardisierungstendenzen in der Lehre, Rankings aufgrund internationaler Exzellenzkriterien und ein wissensbasiertes Nord-Süd-Machtgefälle erschweren einen Beitrag der Hochschulen zur sozialökologischen Transformation.

Aus entwicklungspolitischer Sicht ist zudem problematisch, dass sich insbesondere im Globalen Norden der dominante SDG-Diskurs an Hochschulen an einem ökologischen Verständnis von Nachhaltigkeit orientiert, das Nord-Süd-Asymmetrien weitgehend ausklammert. Das

¹⁰ Siehe www.uninetz.at

¹¹ Siehe bspw. die Konferenz „Wissenschaft im Wandel“ am 13.11.2018: <http://nachhaltigeuniversitaeten.at/wissenschaft-im-wandel> oder die Tagung „Global Sustainable Development Goals“ am 4. und 5.4. 2019: <https://www.oeaw.ac.at/sustainable-development2019/>

ist insofern bedenklich, als gerade die SDGs für die globale Verschränkung von Herausforderungen und deren Lösungen stehen. SDG-Forschung kann demnach ohne Bezug auf Nord-Süd-Asymmetrien nur eingeschränkt Relevanz für die Umsetzung der SDGs haben. Andererseits geben auch die jüngsten Strategien wichtiger entwicklungspolitischer Geber (z.B. EU) zur Skepsis Anlass. Hochschulbildung im Globalen Süden wird hier vorwiegend zur Schaffung von Humankapital konzipiert. Transformative Bildung, die auf kritisches Bewusstsein abzielt, hat minimalen Stellenwert.

Dennoch ist es unbestritten: Hochschulen spielen potenziell eine zentrale Rolle bei der Umsetzung der SDGs in ihren Funktionen, Reflexionsprozesse anzustoßen, Wissen und Problemlösungskapazitäten zu generieren sowie Bewusstsein, Werte und Einstellungen zu verbreiten.

Trotz konkreter pädagogischer und technischer Fragestellungen, mit denen sich die Diskussion über Hochschulen und SDGs beschäftigen muss, erweist sich auch (Hochschul)Bildung für Nachhaltige Entwicklung letztlich als politökonomisches Dilemma: Wer darf eine Hochschule besuchen und was wollen, können und dürfen wir dort lehren und lernen?

Literaturverzeichnis

- Altbach, Philip (2008): The complex role of universities in the period of globalization. In: Global University Network for Innovation (GUNI) (ed.): Higher Education in the World 3. Higher Education: New challenges and emerging roles for human and social development. New York.
- Andreotti, Vanessa de Oliveira (2016): Postcolonial perspectives in research on higher education for sustainable development. In: Barth, Matthias et al (eds.): Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development. London/New York, 194-207.
- Arnold, R./Lermen, M. (2009): Konstruktivistische Lernkulturen. In: Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (eds.): Transkulturelle Perspektiven Auf Kulturen Des Lernens. Bielefeld, 25-49.
- Barth, M./Godemann, J./Rieckmann, M./Stoltenberg, U. (2007): Developing key competencies for sustainable development in higher education. In: International Journal of Sustainability in Higher Education, 8, 416-430.
- Barton, A./Dlouhá, J. (2014): Exploring Regional Sustainable Development Issues: Using the Case Study Approach in Higher Education. Surrey.
- Begashaw, Belay/Hermawan, Yulius (2018): Cooperation with Africa. Cooperating on the Improvement and Expansion of tertiary education and TVET programs to transform African Economies.
- Bernasconi, Andres (2007): Is there a Latin American model of the university? In: Comparative Education Review, 52(1), 27-52.
- BMZ (2017a): Role of Higher Education, Science and New Alliances – 2030 Agenda. Documentation. Berlin March 20-21, 2017.
- BMZ (2017b): Afrika und Europa: Neue Partnerschaft für Entwicklung, Frieden und Zukunft. Eckpunkte für einen Marshallplan mit Afrika.
- Bohunovsky, Lisa et al. (2019): Wissenschaft im Wandel. Hochschulen und die Sustainable Development Goals. In: GAIA, 28/1, 63-65.
- Crazy Bull, Cheryl/White Hat, Emily (2019): Canleska Wakan: The ecology of the sacred circle and the role of tribal colleges and universities. In: International Review of Education, 35, 117-141.
- DAAD (2018): Die Umsetzung der „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD).
- Education 2030 (2015). Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4.
- Europäische Kommission (2018): Mitteilung über eine neue Allianz Afrika–Europa für nachhaltige Investitionen und Arbeitsplätze: Eine neue Stufe unserer Partnerschaft zur Förderung von Investitionen und Arbeitsplätzen. COM(2018) 643.
- Faltmann, Nora (2014): Intentions compared to observed processes and effects: a Research for Development project in Uganda. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Fredua-Kwarteng, Eric (2019): The role of African universities as development partners. University World News. March 30, 2019. <https://www.universityworld-news.com/post.php?story=20190325145917781> (Zugriff 10.04.2019).
- Fredua-Kwarteng, Eric (2015): The case for developmental universities. In: Mihut, G./Altbach, P.G. / de Wit, H. (eds.). Understanding Global Higher Education. Insights from Key Global Publications. Rotterdam, 193-199.

Ghent University (2018): We are transforming our university into a place where talent once again feels valued and nurtured. <https://www.ugent.be/en/news-events/ghent-university-talent-rat-race-transformation-career-evaluation-model.htm> (Zugriff 10.04.2019).

GIZ (2017): Higher Education & Science for Development. Towards the Agenda 2030 and the Sustainable Development Goals. A discussion paper.

Haller, Lisa (2014): Comparison of conceptualized and observed processes and effects of a Research for Development Project The case of a water management technology in Uganda. Diplomarbeit/Masterarbeit, Universität für Bodenkultur Wien.

Ilie, Sonia/Rose, Pauline (2016): Is equal access to higher education in South Asia and sub-Saharan Africa achievable by 2030? In: Higher Education, 72, 435-455.

International Association of Universities (IAU) (2017): Higher education paving the way to sustainable development: a global perspective. Report of the 2016 IAU global Survey on higher education and research for sustainable development.

Koehn, Peter/Uitto, Juha (2017): Universities and the Sustainable Development Future. Evaluating Higher-Education contributions to the 2030 Agenda. New York/London.

Kopnina, H./Meijers, F. (2014): Education for sustainable development (ESD): Exploring theoretical and practical challenges. In: International Journal of Sustainability in Higher Education, 15, 188-207.

Langthaler, Margarita (2015): Bildung und die Sustainable Development Goals. Zur Einschätzung des Bildungsziels in den SDGs. ÖFSE Briefing Paper 12. Wien. https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Briefingpaper/BP12_Bildung_SDGs.pdf (Zugriff 10.04.2019).

Lotz-Sisitka, Heila et al. (2015): Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. In: Current Opinion in Environmental Sustainability, 16, 73-80.

Mataira, Peter J. (2019): Transforming indigenous research: Collaborative responses to historical research tensions. In: International Review of Education, 35, 143-161.

McCowan, Tristan (2016): Universities and the post-2015 development agenda: an analytical framework. In: Higher Education, 72, 505-523.

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

Michelsen, Gerd (2016): Policy, politics and polity in higher education for sustainable development. In: Barth, Matthias et al. (eds.): Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development. London/New York, 40-56.

Mintz, K./Tal, T. (2014): Sustainability in higher education courses: Multiple learning outcomes. In: Studies in Educational Evaluation, 41, 113-123.

Molderez, I./Fonseca, E. (2017): The efficacy of real-world experiences and service learning for fostering competences for sustainable development in higher education. In: Journal of Cleaner Production. DOI: 10.1016/j.jclepro.2017.04.062.

Muller, Johan/Loete, Nico/van Schalkwyk, Francois (eds.) (2017): Castells in Africa. Universities & Development. African Minds: Capetown.

Müller-Christ, Georg/Giesenbauer, Bror/Tegeler, Merle Katrin (2017): Studie zur Umsetzung der SDG im deutschen Bildungssystem. Rat für Nachhaltige Entwicklung. Universität Bremen.

Neubauer, Claudia/Calame, Matthieu (2017): Global Pressing Problems and the Sustainable Development Goals. In: Global University Network for Innovation (GUNI) (ed.). Higher education in the world 6. Towards a socially responsible university: Balancing the global with the local. 68-76.

Niekerk, Johan von (n.d.): The impact of digitalisation on higher education in Africa.

Owens, Taya Louise (2017): Higher education in the sustainable development goals. DOI: 10.1111/ejed.12237.

Samoff, Joel (2005): The pursuit of effective external support and persisting external influence – direct, indirect and negotiated. Paper prepared for presentation at a NUFFIC expert meeting: A changing landscape: Making support to tertiary education and research in developing countries more effective. The Hague, 23-25 May 2005.

Schneidewind, Uwe/Singer-Brodowsky, Mandy (2014): Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. Marburg.

Stein, Sharon/Andreotti, Vanessa de Oliveira/Susa, Rene (2016): ‚Beyond 2015‘, within the modern/colonial global imaginary? Global development and higher education. In: Critical Studies in Education. DOI: 10.1080/17508487.2016.1247737.

Sustainable Development Solutions Network (SDSN) (2017): Getting started with the SDGs in universities. A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Monash University.

The Sustainable Development Goals Center for Africa (SDGCA) (2017): Mobilizing Higher Education for SDGs. Kigali.

UNESCO (2018): Migration, displacement and education: Building bridges, not walls. Global Education Monitoring Report 2019. Paris.

UNESCO (2017): Six ways to ensure higher education leaves no one behind. Global Education Monitoring Report Policy Paper 30. Paris.

UNESCO (2015): Education for All 2000-2015: Achievement and Challenges. EFA Global Monitoring Report. Paris.

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

Vilalta, Josep/Betts, Alicia/Gómez, Victoria (n.d.): Higher Education's Role in the 2030 Agenda: The Why and How of GUNI's Commitment to the SDGs.

Wals, A.E.J. (2014). Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: A review of learning and institutionalization processes. In: Journal of Cleaner Production, 62, 8-15.

Wals, A.E.J./Jickling, B. (2002): "Sustainability" in higher education: From doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. In: International Journal of Sustainability in Higher Education, 3, 221-232.

World Bank (2002): Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. Washington D.C.

Anhang

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)

AutorInnen

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

Lorenz Probst ist stellvertretender Leiter des Centre for Development Research an der Universität für Bodenkultur, Wien. Seine Leidenschaft ist es, Lernprozesse für eine nachhaltige Entwicklung zu entwerfen, zu begleiten und zu analysieren. Seine Forschungsarbeit konzentriert sich auf transformatives Lernen und kommunikatives Handeln im Bereich Nachhaltigkeit.