

Steindl, Viktor

**Research Report**

## Nebensache Sustainable Development Goals? Entscheidungsträger\_innen über die SDG 4.7 Implementierung in der österreichischen Sekundarstufe

ÖFSE-Forum, No. 71

**Provided in Cooperation with:**

Austrian Foundation for Development Research (ÖFSE), Vienna

*Suggested Citation:* Steindl, Viktor (2020) : Nebensache Sustainable Development Goals? Entscheidungsträger\_innen über die SDG 4.7 Implementierung in der österreichischen Sekundarstufe, ÖFSE-Forum, No. 71, ISBN 978-3-902906-43-4, Südwind-Verlag, Wien, <https://www.oefse.at/publikationen/oefse-forum/detail-oefse-forum/publication/show/Publication/nebensache-sustainable-development-goals/>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/268153>

**Standard-Nutzungsbedingungen:**

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

**Terms of use:**

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*



## Nebensache Sustainable Development Goals?

Entscheidungsträger\_innen über  
die SDG 4.7 Implementierung in  
der österreichischen Sekundarstufe

Viktor Steindl  
Masterarbeit

**71 FORUM**



## **Nebensache Sustainable Development Goals?**

Entscheidungsträger\_innen über  
die SDG 4.7 Implementierung in  
der österreichischen Sekundarstufe

Viktor Steindl  
Masterarbeit

Oktober 2020

**OFSE**   
Österreichische Forschungsstiftung  
für Internationale Entwicklung

1. Auflage 2020

© Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung (ÖFSE)

im C3 – Centrum für Internationale Entwicklung

A-1090 Wien, Sensengasse 3, Telefon: (+43 1) 317 40 10, Fax: (+43 1) 317 40 10 – 150

e-mail: [office@oefse.at](mailto:office@oefse.at), Internet: <http://www.oefse.at>, <http://www.centrum3.at>

Für den Inhalt verantwortlich: Viktor Steindl

Druck: [druck.at](http://druck.at)


Südwind-Verlag

ISBN: 978-3-902906-43-4

#### **Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gefördert durch die

 **Österreichische  
Entwicklungs-  
zusammenarbeit**

# Vorwort

Die Agenda 2030 der Vereinten Nationen und ihre 17 Nachhaltigen Entwicklungsziele (SDGs) machen die sozialökologische Transformation zu einer globalen Zielsetzung. Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass Bildung hier potenziell eine wichtige Rolle spielt. Bildung soll Wissen, Kompetenzen und Einstellungen vermitteln und damit die Lernenden dazu befähigen, gemeinsam Strategien und Lebensformen zu entwickeln, die einen solidarischen und gerechten Umgang mit und zwischen Mensch, Gesellschaft und Umwelt ermöglichen.

Diese Bildungsaufgaben sind in den SDGs im Ziel 4.7. verankert. Dieses besagt, dass bis 2030 alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben sollen. Es bezieht sich auf eine Reihe pädagogischer Ansätze, insbesondere auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education. Doch wenn dieses Ziel auch in der globalen Agenda für Nachhaltige Entwicklung verankert ist, so spricht die Praxis der Schule in den allermeisten Ländern eine andere Sprache. In Zeiten der PISA-Assessments setzen die Lehrpläne ihre Schwerpunkte in anderen Bereichen. Die institutionelle Zuständigkeit für die mit nachhaltiger Entwicklung befassten Pädagogiken sind oft fragmentiert, zusätzliche Mittel kaum verfügbar. Insofern ist die Implementierung in der Regelschule schwierig und wo sie versucht wird, zeigen sich eine Reihe von Widerständen.

Die vorliegende Arbeit von Viktor Steindl macht es sich zur Aufgabe, die Umsetzung des SDG 4.7. im österreichischen Schulsystem der Sekundarstufe I zu analysieren. Auf der Basis von ExpertInneninterviews zeigt V. Steindl die Schwachstellen und Lücken der gegenwärtigen Implementierungsprozesse auf, er weist aber auch auf konkrete Handlungsfelder hin und formuliert Empfehlungen. So kommt die Arbeit zu dem Schluss, dass für eine erfolgreiche Implementierung des SDG 4.7. das Zusammenspiel von staatlichen und lokalen Prozessen im Bildungssektor notwendig ist.

Die vorliegende Arbeit leistet mit dieser Analyse einen wichtigen Beitrag zur österreichischen Diskussion über die Bildungsziele der UN 2030 Agenda. Tatsächlich sind die SDGs nicht nur in der öffentlichen Diskussion eine Randerscheinung, sondern auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung damit ist bislang relativ dürftig. Zum Bildungsziel und spezifisch dem SDG 4.7. und seiner Umsetzung im österreichischen Schulsystem existieren bisher nur sehr wenige wissenschaftliche Arbeiten.

Es ist daher zu wünschen, dass die vorliegende Arbeit dazu beitragen wird, sowohl eine wissenschaftliche, als auch eine politische Diskussion über die Potenziale des SDG 4.7 für eine Weiterentwicklung des österreichischen Schulsystems im Sinne des gemeinsamen Ziels nachhaltiger Entwicklung anzustoßen.

Dr.<sup>in</sup> Margarita Langthaler

Senior Researcher



Eingereicht von

**Viktor Steindl, BEd**

Angefertigt am

**Institut für  
Neuere Geschichte und  
Zeitgeschichte**

Beurteiler / Beurteilerin

**Assoz. Univ.-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup>  
Dr.<sup>in</sup> Veronika Wittmann**

# NEBENSACHE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS?

Entscheidungsträger\_innen über die  
SDG 4.7 Implementierung  
in der österreichischen Sekundarstufe I

November 2019



Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

im Masterstudium

Politische Bildung

### **EIDESSTÄTLICHE ERKLÄRUNG**

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt bzw. die wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Die vorliegende Masterarbeit ist mit dem elektronisch übermittelten Textdokument identisch.

---

Ort, Datum

---

Viktor Steindl



## Abkürzungsverzeichnis

ADA	Austrian Development Agency
BKA	Bundeskanzleramt
BMBWF	Bundeministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMUK	Bundesministerium für Unterricht und Kunst und Kultur
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
BNE	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
bzw.	beziehungsweise
EDC	Education for Democratic Citizenship
EFA	Education for All
ESD	Education for Sustainable Development
EU	Europäische Union
GCED	Global Citizenship Education
GEFI	Global Education First Initiative
GL	Globales Lernen
GPE	Global Partnership for Education
HRE	Human Rights Education
IAEG-SDGs	Inter-Agency and Expert Group on SDG Indicators
IGO	Intergovernmental Organisation
IO	International Organisation
MDG	Millennium Development Goal
NGO/NRO	Non Governmental Organisation/Nicht Regierungs-Organisation
NMS	Neue Mittelschule
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
ÖFSE	Österreichische Forschungstiftung für Internationale Entwicklung
ÖSTAT	Österreichisches Statistisches Zentralamt
OXFAM	Oxford Committee for Famine Relief
PH	Pädagogische Hochschule
SDG	Sustainable Development Goal
SQA	Schulqualität Allgemein
SQM	Schulqualitätsmanager_in
TB	Transformative Bildung
u.a.	unter anderem
UN/UNO	United Nations/United Nations Organization
UNDP	United Nations Development Programme
UNESCO	The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
WEF	World Economic Forum

## Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	3
Inhaltsverzeichnis.....	4
<b>1. Einleitung.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Die Vereinten Nationen und die Sustainable Development Goals .....</b>	<b>8</b>
2.1. Sustainable Development Goals .....	10
2.2. Sustainable Development Goal zu Bildung .....	12
2.3. Sustainable Development Goal 4.7.....	12
2.3.1. Politische Bildung.....	15
2.3.2. Menschenrechtsbildung/Human Rights Education .....	16
2.3.3. Bildung für Geschlechtergleichstellung/Gendersensible Pädagogik.....	17
2.3.4. Friedenspädagogik.....	18
2.3.5. Interkulturelles Lernen/Interkulturelle Pädagogik .....	19
2.3.6. Bildung für Nachhaltige Entwicklung/Education for Sustainable Development.....	20
2.3.7. Globales Lernen .....	21
2.3.8. Global Citizenship Education .....	22
2.4. GCED und ESD als zentrale Konzepte von SDG 4.7 .....	24
<b>3. Steuerung und Implementation von SDG 4.7.....</b>	<b>26</b>
3.1. Steuerung im Bildungswesen.....	26
3.1.1. Klassische Steuerung .....	26
3.1.2. Neue Steuerung .....	26
3.1.3. Governance im Bildungswesen .....	28
3.1.4. Educational Governance.....	29
3.1.4.1. Empirische Befunde und Grenzen in der Educational Governance Diskussion ..	31
3.2. Implementation von Schulinnovation.....	33
3.2.1. Innovation.....	33
3.2.2. Implementation schulischer Innovationen.....	34
3.2.3. Implementationsprozess schulischer Innovation .....	35
3.2.4. Implementationsstrategien schulischer Innovationen.....	36
3.2.5. Einflussfaktoren auf schulische Innovationen .....	39
3.2.6. Exkurs: Einfluss von vielfältigen Akteur_innen in der Global Governance Architektur ..	41
3.3. Implementation von SDG 4.7 im österreichischen Bildungssystem .....	45
3.3.1. Aktionsrahmen Bildungsagenda 2030.....	46
3.3.2. Implementationsstrategie der Bundesregierung .....	48
3.3.3. Aktuelle Befunde zur Implementation des SDG 4 bzw. 4.7 .....	50
3.3.4. Weitere aktuelle Umsetzungsempfehlungen bzw. Implementationsstrategien .....	53
3.4. Zwischenfazit .....	57
<b>4. Methodisches Vorgehen.....</b>	<b>60</b>
4.1. Zentrale Fragestellung .....	60
4.2. Datenerhebung .....	62
4.3. Datenauswertung.....	67
4.4. Kategoriensystem .....	70

<b>5. Ergebnisse der Untersuchung .....</b>	<b>72</b>
5.1 Begriffe – Kenntnis und Deutung .....	72
5.1.2 Generelle Begriffskenntnis.....	72
5.1.1. Deutung von Begriffen.....	73
5.2. Implementationsprozess.....	75
5.2.1. Realer Implementationsstatus .....	75
5.2.2. Überforderung durch zu viele Neuerungen .....	79
5.2.3. Wahrnehmung der Beteiligung am Prozess/Wahrgenommenes Bedürfnis zur Umsetzung.....	80
5.3. Strategien.....	80
5.4. Einflussfaktor des SDG 4.7 selbst.....	82
5.4.1. Qualität/Praktikabilität für den konkreten Unterricht (Material, etc.) .....	82
5.4.2. Klarheit der Ziele und Mittel.....	82
5.4.3. Komplexität von SDG 4.7 .....	82
5.5. Einflussfaktor des lokalen Kontexts .....	84
5.6. Einflussfaktor der Organisation/des formellen Schulsystems der Sekundarstufe I.....	84
5.6.1. Organisationskultur .....	84
5.6.2. Akteur_innen innerhalb der formellen Organisation .....	85
5.7. Einflussfaktoren – Politik, Zentralverwaltung, PHs, Organisationen .....	87
5.7.1. Politischer Einfluss – generell .....	87
5.7.2. Fort- und Weiterbildung.....	88
5.7.3. Externe Organisationen, Workshops, Aktionen, etc. ....	90
5.8. Aspekte vorhandener Umsetzungsstrategien und -empfehlungen.....	90
5.8.1. Strategiegruppe Globales Lernen/ Global Citizenship Education.....	90
5.8.2. UNESCO Fachbeirat – Transformative Bildung/ Global Citizenship Education .....	91
5.8.3. Struktur- und Anerkennungsproblematik der SDGs.....	91
5.8.4. Transformative Bildung .....	93
5.8.5. Orientierungsrahmen .....	94
<b>6. Fazit.....</b>	<b>97</b>
6.1. Begriffsverständnis von SDG 4.7 und den Konzepten Politische Bildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen und Global Citizenship Education.....	98
6.2. Die Steuerung im Schulsystem und die Implementation von SDG 4.7 als Innovation .....	98
6.3. Zentrale Aspekte aktueller Strategieempfehlungen.....	103
6.4. Zusammenfassung und Ausblick.....	104
<b>7. Literatur.....</b>	<b>107</b>
7.1. Abbildungen:.....	113
7.2. Tabellen:.....	113
<b>8. Anhang .....</b>	<b>114</b>

## 1. Einleitung

*“At its essence, sustainability means ensuring prosperity and environmental protection without compromising the ability of future generations to meet their needs.” (Ban Ki-Moon 2019)*

Nachhaltigkeit ist Ban Ki-Moons Verständnis nach wohl kein Schlagwort, sondern kann als eine Haltung den zukünftigen Generationen gegenüber verstanden werden. Entsprechend dieser Haltung behandelt das UN-Sustainable Development Goal 4.7 die Realisierungsmöglichkeiten von „Global Citizenship Education“ (GCED) und „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (BNE). Die UNESCO-Kommissionspräsidentin Haag beschreibt GCED als „[...] *Denkrahmen bzw. Konzept politischer Bildung mit globalen Perspektiven für die Weltbürger\_innen von morgen.*“ (UNESCO 2018: 3) Sie sieht in diesem Konzept die Möglichkeit zur Bewusstseinsbildung bezüglich Menschenrechte, Friedens- und Demokratieerziehung und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Weiters werden in der Diskussion um das Bildungsziel SDG 4.7 auch die Konzepte „Globales Lernen“, „Menschenrechtsbildung“, „Gendersensible Pädagogik“, „Friedenspädagogik“, „Interkulturelles Lernen“ bzw. „Politische Bildung“ miteinbezogen. Diese können sich inhaltlich auch überlappen und darum für Lai\_innen „verwirrend“ oder für Lehrkräfte „überfordernd“ wirken. (vgl. Langthaler/Obrovsky 2018: 14)

*„Am 12. Jänner 2016 beauftragte die Bundesregierung durch einen Ministerratsbeschluss alle Bundesministerien, die Prinzipien der Agenda 2030 und ihre nachhaltigen Entwicklungsziele in die relevanten Strategien und Programme einzuarbeiten und gegebenenfalls entsprechende Aktionspläne sowie Maßnahmen zu erstellen.“ (Bundeskanzleramt 2019)*

Entsprechend dem Ministerratsbeschluss von 2016, dem "Grundsatzterlass Politische Bildung 2015" und den Unterrichtsprinzipien bzw. Bildungsanliegen ist die Umsetzung des SDG 4.7 im österreichischen Schulsystem formell verankert. (vgl. Bundeskanzleramt 2019; BMBF 2015: 2; Langthaler/Obrovsky 2018: 14).

Darüber hinaus liegen Strategien verschiedener Stakeholder\_innen vor, die eine Umsetzung des SDG 4.7 beinhalten. Einerseits die 2008 im Ministerrat beschlossene Strategie für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (vgl. BMUK/Lebensministerium/BMWF 2008), die von 2008 – 2014 umgesetzt wurde. Andererseits die Strategie Global Citizenship Education/ Globales Lernen (vgl. Strategieguppe Globales Lernen/ Global Citizenship Education 2019), die seit 2019 aktuell verfügbar ist. Aktuelle Entwicklungen und Empfehlungen veröffentlicht auch der UNESCO-Kommissionsfachbeirat Transformative Bildung/Global Citizenship Education in seinem „Positionspapier zur Umsetzung von SDG 4 in Österreich“. (vgl. UNESCO-Fachbeirat 2019)

Neben diesen strategischen Empfehlungen gibt es auch eine Vielzahl an Schulnetzwerken, Servicestellen, Veranstaltungen, Lehrer\_innenfortbildungen und Bundeszentren an Pädagogischen Hochschulen, die durch konkrete Veranstaltungen aktiv versuchen, das SDG 4.7 umzusetzen. (vgl. Langthaler/Obrovsky 2018: 14f)

Es kann in der österreichischen Bildungslandschaft also eine vielfältige Einflussnahme durch verschiedene Bildungskonzepte, staatlicher und nichtstaatlicher Akteur\_innen und deren unterschiedlichen

Zuständigkeiten bezüglich der Umsetzung des SDG 4.7 festgestellt werden. Langthaler und Obrovsky (vgl. 2018: 15ff), wissenschaftliche Mitarbeiter\_innen der ÖFSE sehen die Notwendigkeit einer Implementierungsstrategie, die dieses vielfältige und fragmentierte Feld des SDG 4.7 für alle beteiligten abbildet. Auch der UNESCO-Fachbeirat fordert, Initiativen in Richtung Global Citizenship Education und Bildung für nachhaltige Entwicklung auszubauen. (vgl. UNESCO-Fachbeirat 2019: 3ff)

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf einer qualitativen Einschätzung von Expert\_innen zur Thematik der Implementation von SDG 4.7 im österreichischen Pflichtschulsystem der Sekundarstufe I.

Ziel ist es, explorativ, Vorschläge und Ideen konkreter, praxistauglicher Vorgehensweisen und Handlungen im Bildungssystem zu erhalten, um die eher allgemein gehaltenen Implementierungsstrategien wirksam umzusetzen. Dazu ergibt sich folgende zentrale Fragestellung dieser Arbeit:

***Wie nehmen Entscheidungsträger\_innen im Feld der österreichischen Sekundarstufe I Einflussfaktoren, Umsetzungsempfehlungen und Möglichkeiten zur Implementation von SDG 4.7 in ihrem konkreten Handlungsbereich wahr?***

Es soll konkret untersucht werden, wie Akteur\_innen (NMS-Direktor\_innen, Schulverwaltungs- und Ministeriumsbedienstete, beteiligte Expert\_innen an der strategischen Umsetzung auf Bundesebene) bestimmte Einflussfaktoren bzw. ihre standortspezifischen, konkreten und praktischen Möglichkeiten wahrnehmen, um die Implementierung von SDG 4.7 voranzutreiben.

Nach der Einleitung sollen im Kapitel 2, die in SDG 4.7 beinhalteten Einzelkonzepte, näher betrachtet werden, um die Komplexität dieses umfassenden Konzepts deutlich zu machen.

Wie das SDG 4.7 im österreichischen Bildungssystem implementiert werden kann und soll, wird im Kapitel 3 behandelt. Theoretische Grundlage für den empirischen Teil der Arbeit bieten die Modelle der Educational Governance Analyse bzw. der Neuen Steuerung im Schulsystem (Kap. 3.1) und der schulischen Implementationsforschung (Kap. 3.2). Somit kann näher auf die aktuelle Situation der Implementation von SDG 4.7 im österreichischen Schulsystem (Kapitel 3.3) eingegangen werden.

Mit diesem theoretischen Grundstock wird in Kapitel 4 das Erkenntnisinteresse präzisiert und die Untersuchungsmethodik dieser Arbeit beschrieben. Der aktuelle Stand der Forschung dient zur Entwicklung eines Interviewleitfadens zur strukturierten Erhebung (vgl. Gläser/Laudel 2010: 199ff; Kaiser 2014: 57; Bogner/Littig/Menz 2014: 27f). Darauf basierend soll anhand von qualitativen Expert\_inneninterviews mit Entscheidungsträger\_innen im österreichischen Pflichtschulsystem Datenmaterial gesammelt werden. Die Untersuchungsergebnisse - gewonnen im Rahmen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (vgl. Kap. 4.3; Mayring 2015) - werden im Kapitel 5 behandelt.

Kapitel 6 geht im Fazit zusammenfassend auf die Forschungsfrage ein und stellt einen Ausblick.

## 2. Die Vereinten Nationen und die Sustainable Development Goals

In der Schlussphase des Zweiten Weltkrieges, vom 25. April bis 25. Juni 1945 trafen sich 50 Kriegsgegner des Deutschen Reiches in San Francisco. Am Ende dieser Konferenz wurden von diesen 50 Staaten die Vereinten Nationen gegründet (in weiterer Folge kurz UN bzw. UNO vom englischen United Nations bzw. United Nations Organisation) und ein dieser Organisation zu Grunde liegendes Dokument – die Charta der UN – verabschiedet. Die Ratifizierung der Charta folgte am 24. Oktober 1945 von 51 Nationen - Polen war nach Beendigung der Kriegshandlungen hinzugestoßen. Die Lehren aus dem Scheitern des Völkerbundes und der Zweite Weltkrieg prägen bis heute die Institution der UN. (vgl. Gareis 2011: 4ff)

### Ziele der UNO

Um die Vielfalt der Aufgabenbereiche der UNO zu erklären, sollen im Folgenden die grundlegenden UN-Ziele kurz angesprochen werden.

Im Artikel 1 der UN-Charta (vgl. UN 1945: 3f) werden folgende Ziele angeführt:

- Die Gewährleistung von Weltfrieden und internationaler Sicherheit.
- Die Wahrung von freundschaftlichen, gleichberechtigten und selbstbestimmten Beziehungen zwischen den Nationen.
- Die Herbeiführung einer internationalen Zusammenarbeit um Probleme wirtschaftlicher, sozialer, kultureller oder humanitärer Art zu lösen und die Achtung der Menschenrechte zu fördern.
- Ein Mittelpunkt zu sein, wo gemeinsame Ziele aufeinander abgestimmt werden.

Diese 4 grundlegenden Ziele haben alle gemeinsam, dass Konflikte anstatt durch Waffengewalt mit vermehrter Kooperation gelöst werden sollen und zielen auf eine verstärkte internationale Zusammenarbeit ab. Aufgrund der nicht weiter angeführten Spezifizierung der Ziele, wurden diese nach jeweiligem Bedürfnis ausgelegt. Diese Unbestimmtheit führte zu einer enormen Ausweitung sowohl der Aufgaben an sich, als auch der gesamten Organisation seit 1945. Die Politikwissenschaftler Dingwerth, Blauburger und Schneider sehen als Grund für die Zunahme der Aufgabenbereiche auch die Erweiterung der Mitgliedsländer, welche zu einer Erweiterung der Interessensfelder innerhalb der Vereinten Nationen führte. Weiters hat sich im Laufe der Jahrzehnte das Sicherheitsverständnis geändert. Nicht nur bewaffnete Angriffe zählten als Unsicherheitsfaktor, auch Probleme im wirtschaftlichen und humanitären Bereich galten immer mehr als Ursachen für Konflikte und erweiterten somit das Aufgabenspektrum der UN. (vgl. Dingwerth/Blauburger/Schneider 2011: 160f)

Die Vielzahl an Aufgaben aus den grundlegenden Zielen, in Kombination mit den neu erstellten Sustainable Development Goals (SDGs) bis 2030 führte dazu, dass neben den in der Charta fixierten Strukturen eine sehr große Anzahl an weiteren Institutionen und mitwirkenden Organisationen entstanden ist. Eine grobe Darstellung der wichtigsten institutionellen Strukturen soll dazu einen Überblick geben.

## Struktur der Organisation

Die UNO besteht laut Charta Artikel 7 aus den sechs Hauptorganen, nämlich der Generalversammlung, des Sicherheitsrates, des Wirtschafts- und Sozialrates, des Internationalen Gerichtshof, des Sekretariats und des Treuhandrates. (vgl. UN 1945: 7f) Neben den Hauptorganen besteht die Organisation aus 2 großen Gruppen. Den von den UN eingesetzten Nebenorganen, Fonds, Programmen, und Nebeneinrichtungen und den 15 Sonderorganisationen. Zudem wird das System durch Akteur\_innen und Organisationen aus der Zivilgesellschaft unterstützt. Die Verbindungen zu den UN sind jedenfalls thematisch organisiert, jedoch sind formelle Regelungen der Verbindung zur Hauptorganisation je nach Akteur\_in stark unterschiedlich. Rund 3000 NGOs arbeiten mit dem Wirtschafts- und Sozialrat, Nebenorgane und Programme unterhalten eigene Expert\_innengremien und Partner\_innenschaften weltweit, so dass eine genaue Abgrenzung des UN-Systems schwerfällt. Es entwickelte sich ein komplexes Netzwerk, das mitunter ineffizient arbeitet und schwierig zu regeln ist, andererseits entstand eine noch nie dagewesene Plattform und somit auch die Möglichkeit für alle Länder dieser Erde, um globale Probleme vereint zu bearbeiten. (vgl. Gareis 2011: 8f)

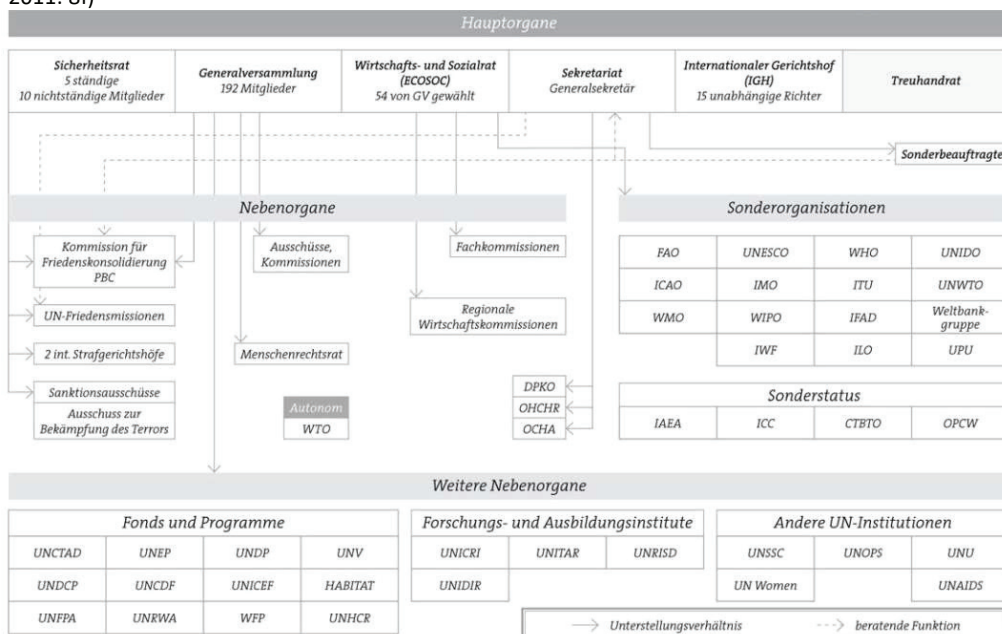


Abbildung 1: UN-System, unvollständige Aufzählung der UN-Organe (Gareis 2011: 9)

Nach dieser kurzen Übersicht soll auf die Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen, und somit auf die konkrete Arbeit zur Lösung globaler Probleme, eingegangen werden.

## 2.1. Sustainable Development Goals

Zur Überwindung der gravierenden Unterentwicklung und Armut diverser Länder wurden im Jahr 2000 die MDGs, die Millennium Development Goals geschaffen, die 2015 ausliefen. Das Erzielen von Teilerfolgen, aber bei weitem noch kein Erreichen dieser Ziele, veranlasste die UNO zur Entwicklung der neu angepassten und weiterentwickelten SDGs. (vgl. Gareis 2015: 54)



## Die Vereinten Nationen

- Stellen Nahrung und Hilfsgüter für rund 80 Millionen Menschen in 80 Ländern bereit
- Impfen 40% aller Kinder weltweit und retten so jährlich 3 Millionen Leben
- Helfen und schützen 59,5 Millionen Menschen, die vor Krieg, Hunger und Verfolgung fliehen
- Arbeiten mit 195 Nationen zusammen, um den globalen Temperaturanstieg auf unter 2°C zu begrenzen
- Schaffen Frieden mit 125.000 Friedenssicherungskräften in 16 Einsätzen auf 4 Kontinenten
- Bekämpfen extreme Armut, um die Lebensgrundlage von 1 Milliarde Menschen zu verbessern
- Fördern und schützen die Menschenrechte durch 80 Verträge und Deklarationen
- Koordinieren einen Hilfsappell für humanitären Bedarf von 20,1 Milliarden US-Dollar für 87,6 Millionen Menschen
- Beugen mit Diplomatie Konflikte vor, darunter mit Wahlhilfe für 67 Staaten
- Fördern die Gesundheit von Müttern und leisten 30 Millionen Frauen Hilfe bei Schwangerschaft und Geburt

Vereinte Nationen - Hauptabteilung für Presse und Information - 2016

Abbildung 2: SDGs, UN-Informationskarte (UN 2016)

Der deutsche Politikwissenschaftler Gareis (vgl. 2015: 54) bezeichnete das Millennium Entwicklungsprojekt bereits als „[...] eine der ernsthaftesten Initiativen der Staatengemeinschaft gegen die Bedrohung menschlicher Sicherheit und zur Bewahrung des Friedens.“ Zusammengefasst fanden die MDGs eine sehr hohe Akzeptanz und wurden zu einem maßgeblichen Orientierungsrahmen im Bereich der internationalen Entwicklungsarbeit. Sogar der Internationale Währungsfonds und die Weltbank zogen die MDGs als Rahmen für ihre entwicklungspolitische Ausrichtung heran. (vgl. Bauer et al. 2011: 39)



Beim UNO-Gipfel im September 2015 in New York verpflichteten sich die UN-Staaten, die Armut zu beenden, sowie den Klimawandel und die Ungerechtigkeit zu bekämpfen: *„Die 2030 Agenda für nachhaltige Entwicklung bietet für Milliarden Menschen auf der ganzen Welt und unseren Planeten eine bessere Zukunft.“* (UN Information Service Vienna 2019)

Die 17 Ziele, die von 193 Ländern im Rahmen der 2030 Agenda einstimmig angenommen wurden, setzen einen universellen Standard für die Entwicklung, die laut den UN dafür sorgen soll, dass niemand zurückgelassen wird. Auf ihrer Homepage rufen die UN (vgl. UN Information Service Vienna 2019) Industrie- und Entwicklungsländer dazu auf, für eine nachhaltige Entwicklung im Bereich des Umweltschutzes, der Armuts- und Ungleichheitsbekämpfung und des Klimaschutzes zu handeln.

Dem Titel *„Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“* entsprechend bekundeten die Teilnehmer\_innen in der 4. Plenarsitzung am 25. September 2015 ihre *„[...] unbeirrbar entschlossenheit, diese Agenda zu verwirklichen und sie in vollem Umfang zu nutzen, um bis 2030 eine Transformation der Welt zum Besseren herbeizuführen“*. (UN 2015: 37) Die Umsetzung beruht auf 5 Kernanliegen, die in der Präambel (vgl. UN 2015: 2) der Agenda genannt werden. Im Englischen beginnen sie mit einem „P“, deswegen entstand auch der Name „5Ps“ für People, Planet, Peace, Prosperity, und Partnership.

*„People“* steht für die Beendigung von Hunger und Armut in allen Dimensionen bzw. der Schaffung der Möglichkeit für alle Menschen in Gleichheit und Würde zu leben.

Der *„Planet“* als Kernanliegen soll durch nachhaltige Bewirtschaftung, Konsum und Produktion bzw. durch aktive Maßnahmen gegen den Klimawandel vor Schädigungen geschützt werden.

*„Peace“* steht für die Förderung von gerechten, friedlichen und inklusiven Gesellschaften, die eine nachhaltige Entwicklung erst entstehen lassen können.

*„Prosperity“*, also Wohlstand soll durch sozialen, wirtschaftlichen und technischen Fortschritt im Einklang mit der Natur vollzogen werden.

*„Partnership“* durch Querverbindungen innerhalb der definierten Ziele und die Beteiligung aller Länder, Interessensträger\_innen und aller Menschen sind von maßgeblicher Bedeutung für den Erfolg der Agenda, nämlich *„einer Transformation der Welt zum Besseren“*. (vgl. UN 2015: 2)

Unter den 17 formulierten Zielen mit seinen insgesamt 169 Unterzielen betrifft ein Ziel konkret die Thematik Bildung, nämlich das SDG 4.

## 2.2. Sustainable Development Goal zu Bildung

Das SDG 4 steht für eine „[...] *inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung.*“ (UN 2015: 18) und will lebenslanges Lernen für alle fördern. (vgl. UN 2015: 18) Das Bildungsziel trägt auch zur Erfüllung vielfältiger anderer SDGs bei und ist somit ein maßgeblicher Faktor für die Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele. (vgl. UNESCO-Fachbeirat 2019: 2) Das SDG 4 enthält mehrere Verbindungen zu anderen Zielen wie beispielsweise zu SDG 1 - Armut, SDG 5 - Geschlechtergerechtigkeit, SDG 8 - Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum, SDG 10 - weniger Ungleichheiten, SDG 12 - Nachhaltiger Konsum und Produktion, SDG 16 - Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen. (vgl. Langthaler/Obrovsky 2018: 10)

Während sich jedoch die meisten Bildungsunterziele auf die Ausweitung von Bildungsmöglichkeiten und dem Kompetenzerwerb für Arbeit- und Berufsleben konzentrieren, bedient ausschließlich das SDG 4.7 eine humanistische Thematik für Bildung und unterstreicht den ganzheitlichen und transformativen Anspruch der gesamten Agenda 2030. (vgl. Mochizuki 2019: 88; UNESCO-Fachbeirat 2019: 2f, Gallway 2015: 125)

## 2.3. Sustainable Development Goal 4.7

Die UNESCO bzw. der 2017 in Österreich ins Leben gerufene Fachbeirat – Transformative Bildung/ Global Citizenship Education – sieht im SDG 4.7 das einzige Unterziel, welches „[...] *Kernfragen bildungspolitischer Reformen [...]*“ (UNESCO-Fachbeirat 2019: 9) behandelt und definiert sich laut UN-Agenda 2030 in der englischen Originalfassung folgendermaßen:

*„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“* (UN 2015b: 18)

Es soll demnach sichergestellt werden, dass sich die Lernenden Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung aneignen können. Das SDG 4.7 fordert eine transformative Veränderung von Bildung, nicht nur im globalen Süden, sondern auf der ganzen Welt. Das, in den vorausgehenden MDGs bis 2015 konstatierte, Bildungsziel konzentrierte sich ausschließlich auf die Verbesserung von Bildung in ärmeren Ländern. Die ersten Anzeichen für ein Bildungsziel mit globaler Dimension zeigten sich 2012, als der damalige UN Generalsekretär Ban Ki Moon das Programm „*Global Education First Initiative*“ - GEFI - (UNESCO-GEFI 2012) ins Leben rief. (vgl. Gallway 2015: 125f)

GEFI (vgl. UNESCO-GEFI 2012) basiert auf drei Prioritäten, nämlich

- jedes Kind in die Schule zu bringen,
- die Qualität des Lernens zu verbessern und
- „Global Citizenship“ zu fördern.

Nach Gallway, Education Officer im irischen Waterford One World Center, liefert die GEFI Initiative die Grundlage für die Einbindung eines Elements Global Citizenship Education in die globalen Bildungsziele. (vgl. Gallwey 2015: 126)

*“It is not enough for education to produce individuals who can read, write and count. Education must be transformative and bring shared values to life [...] helping people to forge more just, peaceful, tolerant and inclusive societies. It must give people the understanding, skills and values they need to cooperate in resolving the interconnected challenges of the 21<sup>st</sup> century” (UNESCO-GEFI 2012)*

Gallwey (vgl. 2015: 126) spricht von einer Mobilisierung derer, die an GCED, an Education for Sustainable Development (im Weiteren kurz ESD äquivalent zum deutschen BNE - für Bildung für Nachhaltige Entwicklung), Development Education oder anderen Elementen wie Menschenrechtsbildung, Interkulturelles Lernen oder Friedenspädagogik arbeiteten, um ein Ziel mit GCED-Bezug in die SDGs zu bringen. Das SDG 4.7 war das Ergebnis einer langen Kampagne, um eine transformative Bildung für globale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit in den SDGs zu verankern. (vgl. Gallwey 2015: 126)

Der UNESCO-Fachbeirat Transformative Bildung/ Global Citizenship Education (vgl. 2019: 9) sieht das Bildungsziel 4.7 als eine „[...] *Leitlinie eines bildungspolitischen Gesamtprogramms [...]*“ (UNESCO-Fachbeirat 2019: 9). Demnach sind staatliche Akteur\_innen, andere Stakeholder\_innen und die Gesamtgesellschaft gefordert, um eine der Agenda 2030 entsprechend große Transformation vollziehen zu können. Der Fachbeirat sieht hier ein umfassendes Programm, das nicht durch die Umsetzung einzelner kleiner Ziele definiert wird, sondern eine Art „*Spirit*“ (ebd. 2019: 9) schafft, durch den „[...] *das innovative Potenzial durch die Zusammenführung bisher getrennter pädagogischer Ansätze und eines transdisziplinären Zugangs [...]*“ erkannt und zur Umsetzung des SDG 4.7 und auch anderer SDGs genutzt wird. (vgl. UNESCO-Fachbeirat 2019: 9)

Aus welchen dieser genannten pädagogischen Ansätze bzw. Disziplinen das SDG 4.7 besteht und in wie weit hier Bildung für Nachhaltige Entwicklung bzw. BNE und Global Citizenship Education bzw. GCED eine wichtige Rolle spielen, soll im Rahmen dieser Masterarbeit untersucht werden.

Die offizielle deutsche Übersetzung der Agenda 2030 (vgl. UN 2015b) bezeichnet die einzelnen Elemente zur Umsetzung des Zieles als „[...] *Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürger[sic!]schaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung*“ (UN 2015: 18)

An erster Stelle kann also die „Bildung für nachhaltige Entwicklung und Lebensweisen“ (BNE) festgemacht werden. Hier wird dezidiert das Wort Bildung beigefügt. Weiters wird von Menschenrechten, etc. gesprochen. Obwohl es dem Wortlaut nach nicht mehr eindeutig hervorgeht, kann aufgrund des übergeordneten Namens „Bildungsziel“ davon ausgegangen werden, dass die genannten Begrifflichkeiten in der SDG 4.7 Definition im Bildungskontext zu sehen sind.

Das SDG 4.7 umfasst demnach:

- Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Lebensweisen (BNE),
- Menschenrechtsbildung,
- Bildung für die Geschlechtergleichstellung,
- Friedenspädagogik,
- Bildung zur Weltbürger\_innenschaft – Global Citizenship Education,
- Bildung zur Wertschätzung kultureller Vielfalt und den Beitrag der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung – Interkulturelles Lernen.

Da diese Vielzahl an Konzepten mit wiederum vielfältigen Interpretations- bzw. Definitionsmöglichkeiten für Lai\_innen verwirrend wahrgenommen werden kann, und dadurch Pädagog\_innen bei der Umsetzung überfordert werden können, versucht die UNESCO im öffentlichen Diskurs die Bestandteile des SDG 4.7 zu verdichten. (vgl. Langthaler/Obrovsky 2018: 14)

Der UNESCO-Fachbeirat Österreich (vgl. 2019: 9) erklärt seine Veröffentlichung als „Originalfassung“ und gebraucht in der SDG 4.7 Definition anstatt „Weltbürgertum“ den Ausdruck „Global Citizenship Education“. Ob es sich hier um einen Irrtum oder gezielten Austausch handelt, kann nicht klar gesagt werden.

Jedoch definiert die UNESCO Kommission Deutschland (vgl. 2019) das SDG 4.7 etwas abgeändert und setzt den Fokus auf die Konzepte Global Citizenship Education, Bildung für Nachhaltige Entwicklung und die Wertschätzung kultureller Vielfalt mit

*„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u.a. durch Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education und Wertschätzung kultureller Vielfalt.“* (UNESCO Kommission Deutschland 2019)

Hier kann von einer eindeutigen Verdichtung gesprochen werden, welche sich auch im SDG 4.7 Logo (siehe Abb. 3, UNESCO Kommission Deutschland 2019) widerspiegelt, worin ausschließlich ESD und GCED dargestellt werden.

Um diese Verknappung auf ESD und GCED besser zu verstehen, sollen folgend die pädagogischen Konzepte, die sich in SDG 4.7 wiederfinden, umrissen werden.



Abbildung 3: SDG 4.7-Logo (UNESCO Kommission Deutschland 2019)

### 2.3.1. Politische Bildung

Zwar wird die Politische Bildung nicht dezidiert im SDG 4.7 angesprochen, jedoch kann im Gesamtzusammenhang ein Bezug des SDG 4.7 zu Politischer Bildung hergestellt werden und soll nachfolgend gezeigt werden.

Reheis (2018: 13), Didaktiker im Bereich politischer Theorie sieht Politische Bildung im weiten Sinn als „[...] jene Prägungsprozesse zu verstehen, die auf das Leben im Gemeinwesen zielen [...]“. Wintersteiner et al. (vgl. 2014: 28) sehen die Aufgabe der Politischen Bildung darin, kritische und mündige Bürger\_innen zu bilden. Diese sehr allgemein gehaltenen Bestandteile werden in der laufenden Diskussion um Politische Bildung durch Kompetenzen präzisiert, die nach Krammer (vgl. 2008: 4f) durch Politische Bildung erworben werden können, und zwar mit *Urteilskompetenz* (u.a. kritisches Treffen und Hinterfragen von eigenen und fremden Urteilen), *Handlungskompetenz* (Artikulieren, Durchsetzen und Vertreten eigener Standpunkte, Interessen und Entscheidungen bzw. das Nutzen vielfältiger Institutionen und Einrichtungen), *Methodenkompetenz* (Entschlüsselung und Verständnis politischer Bekundungen bzw. eigenständige politische Willensäußerung) und *Sachkompetenz* (Fähigkeiten und Fertigkeiten, Begriffe und Konzepte in den Bereichen polity, policy und politics zu verstehen und damit kritisch umzugehen). Hier sind auch Überlappungen innerhalb der einzelnen Kompetenzen möglich. (vgl. Krammer 2008: 4ff)

Natürlich mit Überschneidungen zu anderen pädagogischen Konzepten, soll also u.a. der Kompetenzerwerb in den Kompetenzbereichen der Politischen Bildung, Lernenden ermöglichen, am Gemeinwesen zu partizipieren.

Die formelle Verankerung der Politischen Bildung im österreichischen Bildungssystem sieht Wintersteiner (vgl. 2014: 28ff) im internationalen Vergleich als schwach. Sieht man jedoch auf die folgend erläuterten Konzepte, die das SDG 4.7 betreffen, kann man Politische Bildung als stark institutionalisiert – im relativen Bezug – bezeichnen. (vgl. Wintersteiner 2014: 28ff)

Im Jahr 2015 erschien der „*Grundsatzlerlass Politische Bildung*“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015: 1), der auf drei Säulen beruht. Erstens soll Politische Bildung als selbstständiges Unterrichtsfach geführt werden (derzeit in Österreich nur in Berufsschulen und Polytechnischen Schulen), oder wie beispielsweise im Bereich der Sekundarstufe I, also dem Schulsystem für 10 – 14jährige, soll zumindest die Politische Bildung gekoppelt in dem Fach Geschichte/Sozialkunde und Politische Bildung Einzug finden. Eine Lehrplanänderung im Jahr 2016 machte dies möglich. (vgl. Zentrum Polis 2016) Zweitens soll die Politische Bildung „[...] im Rahmen der Schulpartnerschaft und der gesetzlichen Vertretung der Schüler\_innen wirksam sein [...]“. (BMBF 2015:1) Drittens soll die Politische Bildung als Unterrichtsprinzip in allen Schulstufen und Fächern einen Betrag zur Gestaltung der Gesellschaft, und zur Weiterentwicklung von Demokratie und von Menschenrechten bieten. (vgl. BMBF 2015:1)

Aufgrund der geringen Bedeutung in der Lehrer\_innenausbildung bzw. der geringen zeitlichen Ressourcen - als Teil im Geschichteunterricht und als eines von über zehn Unterrichtsprinzipien - haben Lehrkräfte einerseits nicht die entsprechenden Qualifikationen und Kompetenzen, andererseits auch gar nicht die Zeit, um die im Grundsatzterlass Politische Bildung bzw. im Unterrichtsprinzip und Lehrplänen geforderten Punkte umzusetzen. (vgl. Wintersteiner 2014: 28f)

Es kann also festgestellt werden, dass die Politische Bildung in gewissen Bereichen ihren Platz gefunden hat, jedoch eine praktische Umsetzung aufgrund von geringen zeitlichen und personellen Ressourcen nur teilweise realisierbar zu sein scheint. Dennoch kann das Konzept der Politischen Bildung im österreichischen Bildungswesen als relativ stark umgesetzt gesehen werden (siehe oben), betrachtet man im Vergleich dazu die Verankerung der im Weiteren behandelten Konzepte. Beunruhigend scheint hier die Feststellung, dass das SDG 4.7 erst mit den folgend angeführten Konzepten eine Umsetzung im Bildungswesen findet. Wenn also die Politische Bildung schon nicht ausreichend umgesetzt wird, muss die Umsetzung der folgenden Konzepte – zumindest als Einzelkonzept – sehr kritisch gesehen werden. Es bleibt also zu hoffen, dass das SDG 4.7 mit einer neuen „Zusammenführung“ (UNESCO Fachbeirat 2019: 9) aus den wenig beachteten Einzelkonzepten ein vielbeachtetes und umgesetztes Gesamtkonzept macht. Langthaler/Obrovsky (vgl. 2018: 14) sehen aufgrund der Vielfalt der Einzelkonzepte einerseits Verwirrung bei Lai\_innen, andererseits Überforderung bei Umsetzungspraktiker\_innen. Diese Einzelkonzepte sollen nun näher analysiert werden.

### **2.3.2. Menschenrechtsbildung/Human Rights Education**

Am 10. Dezember 1948 wurde von der UNO Generalversammlung die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte verabschiedet. Menschenrechte sind allgemein gültig und werden nicht durch den Staat verliehen, das heißt niemand kann seine Menschenrechte verlieren. In Völkerrechtsverträgen sind sie verbindlich festgeschrieben. Menschenrechtsbildung vermittelt Werte, Einstellungen bzw. Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Menschenrechten. Menschenwürde, Freiheit, Gerechtigkeit, Diskriminierung oder Wissen über Völkerrechtsverträge und -abkommen sind thematische Schwerpunkte dieses pädagogischen Konzepts. Ein wichtiges Ziel von Menschenrechtsbildung ist „Empowerment“, also die Kompetenz, bei Menschenrechtsverletzungen oder Ähnlichem, aktiv und konstruktiv Konflikte in diesem Feld zu lösen und handlungsfähig bleiben zu können. (vgl. UNESCO-Kommission Deutschland 2019b)

Nach einem ersten Text der UN 1974 zur Förderung der Menschenrechtsbildung wurde nach der Weltkonferenz über Menschenrechte in Wien 1993 der Begriff Menschenrechtsbildung weltweit bekannt und schrittweise in völkerrechtliche Abkommen aufgenommen. 2012 verabschiedete die UN Generalversammlung eine Erklärung über Menschenrechtsbildung. (vgl. ebd.)

Erwähnenswert ist auch die Europarats-Charta „Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education“ (Europarat 2010), die nach wie vor mit der englischen Bezeichnung geführt wird, da keine

Einigung auf eine deutschsprachige Übersetzung für „Education for Democratic Citizenship“ erzielt werden konnte. Weder „Demokratiebildung“ noch „Politische Bildung“ konnte in den Gremien akzeptiert werden. Es blieb also bei der Bezeichnung Europaratscharta EDC/HRE (vgl. Pirker 2011: 313) Die Charta war das erste Dokument, das eine Verbindung zwischen Demokratiebildung/Politischer Bildung und Menschenrechtsbildung herstellte und definierte die Menschenrechtsbildung u.a. als „[...] *einen Beitrag zum Aufbau und zum Schutz einer allgemeinen Kultur der Menschenrechte in der Gesellschaft zu leisten, mit der Absicht, die Menschenrechte und Grundfreiheiten zu fördern und zu schützen.*“ (Europarat 2014: 7f)

Der Geltungsbereich trifft die formale Bildung (in etwa staatliches Schulsystem bis zum Universitätsabschluss), die informale Bildung (gesamte organisierte Bildung außerhalb des staatlichen Schulsystems) und die informelle Bildung (lebenslanger Lernprozess durch z. B. Alltags- und Lernerfahrungen im eigenen Umfeld). (vgl. ebd. 8)

Zielsetzungen und Arbeitsweisen von EDC und HRE sind ähnlich, die Unterschiede zeigen sich in den Geltungsbereichen. EDC konzentriert sich auf demokratische Rechte und Pflichten bzw. die aktive Partizipation, wohingegen sich HRE mit Menschenrechten und Grundfreiheiten beschäftigt. (Pirker 2011: 315f)

Die Kenntnis und der kompetente Umgang mit Menschenrechten können demnach als ein integraler Bestandteil des SDG 4.7 interpretiert oder angesehen werden. Es wird jedoch bereits im Umgang mit den Definitionen im Rahmen der Entwicklung der Europarats-Charta deutlich, wie eng die Teilbereiche miteinander verbunden bzw. überlappt sein können und bereits hier im Bereich der Menschenrechtsbildung keine eindeutige Trennlinie gezogen werden kann. Auch im Bereich der Geschlechtergleichstellung wird diese Tatsache erkennbar.

### **2.3.3. Bildung für Geschlechtergleichstellung/Gendersensible Pädagogik**

Der Grundsatzlerlass *„Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“* des österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019: 4f), veröffentlicht im Jänner 2019, bietet einen Orientierungsrahmen für Lehrkräfte und Organisationen im schulischen Kontext, einen professionellen Umgang mit dieser Thematik zu entwickeln. Neben staatlich definierten Bildungs- und Erziehungszielen bilden unterzeichnete UN-Konventionen zur Umsetzung von Kinder-, Frauen- und Menschenrechten oder auch die Istanbul-Konvention im Rahmen des Europarates, Grundlage und Referenzrahmen auf diesem Feld. Das Unterrichtsprinzip soll dazu beitragen, dass Vorurteile, kulturell vermittelte Geschlechterstereotype oder patriarchale Rollenzuweisungen vor allem durch präventive Maßnahmen verhindert werden und die Geschlechtergleichstellung gefördert wird. (BMBWF 2019: 4)

Es wird u.a. dezidiert auf das SDG 5 hingewiesen. Das Unterrichtsprinzip soll dazu beitragen: „[...] zu einem höheren Maß an Selbstbestimmung im Bereich der eigenen Gesundheit im Sinne der WHO und der UN-Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDG 5) zu befähigen.“ (ebd.: 5)

Dieser kurze Abriss der gendersensiblen Pädagogik im österreichischen Bildungssystem zeigt auch eine deutliche Verflechtung zu anderen Gebieten von SDG 4.7. Es streift rechtlich/formell aber dann auch in der pädagogischen Umsetzung die Kinder-, Frauen- und Menschenrechtskonventionen, also eigentlich den Teil der Menschenrechtsbildung. Die Geschlechterrollen weltweit betreffen inhaltliche Gebiete des Global Citizenship Education und die Bildung für die Geschlechtergleichstellung hat als inhaltliches Fundament ein eigenes SDG, nämlich das SDG 5 (UN 2019b): „Achieve gender equality and empower all women and girls“. Ähnliche Komplexität gilt im Folgenden auch für die Friedenspädagogik.

#### 2.3.4. Friedenspädagogik

Der spezifische Fokus von Friedenspädagogik richtet sich thematisch auf die kritische Abhandlung von Formen der Gewalt. (vgl. Wintersteiner et al. 2014: 29)

*„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 die 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)*

Wintersteiner et al. (vgl. 2014: 29), eine Forscher\_innengruppe, die sich u.a. im Auftrag der UNESCO-Kommission Österreich mit GCED und seinen Teilgebieten beschäftigt, sehen im ersten Satz der Definition in der „Kultur des Friedens“ eine historische Veränderung im zwischenmenschlichen Miteinander bzw. im gegenseitigen Umgang von Staaten oder politischen Akteur\_innen. Im zweiten Satz sehen sie eine Art Handwerkszeug in Form von sozialen Kompetenzen für ein persönliches, friedliches Verhalten und die Fähigkeit zur Umsetzung friedlichen Verhaltens in Form von politischer Beteiligung. Friedenspädagogik kann demnach als eine Form bzw. Teilaspekt von politischer Bildung verstanden werden, die ihren Fokus auf den Umgang mit Gewalt bzw. den Gewaltabbau legt. (vgl. ebd.: 29)

Auch hier liegt, wie schon bei der Gendersensiblen Pädagogik, die inhaltliche Verknüpfung zu einem eigenen SDG vor, nämlich dem SDG 16, das u.a. die nachhaltige friedliche Entwicklung fördern soll: „Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels.“ (UN 2019c)

Friedenspädagogik, die sich hauptsächlich auf theoretische Thematiken wie Menschenrechtsbildung, gewaltfreie Konfliktkommunikation oder das Wissen über Krieg und Frieden, beschäftigt, lässt sich von der Friedenserziehung (oder auch Friedensbildung) abgrenzen, insofern diese als friedenspädagogische Praxis verstanden werden kann. (vgl. ebd.: 29)



### 2.3.5. Interkulturelles Lernen/Interkulturelle Pädagogik

Ähnlich wie bei Friedenspädagogik und Friedenserziehung kann die Interkulturelle Pädagogik als Theorie des Interkulturellen Lernens gesehen werden. Trotzdem werden in der Literatur die Begriffe oft synonym verwendet. (vgl. Wintersteiner et al. 2014: 33)

Die Interkulturelle Bildung – wie dieses Konzept vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung im Grundsatzterlass „Interkulturelle Bildung“ (BMBWF 2017: 2f) genannt wird – steht laut BMBWF im österreichischen Schulsystem auf zwei Säulen, nämlich des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ aus dem Jahr 1992, und die impliziten und expliziten Bezüge aus mehreren Fachlehrplänen. Hier soll der Grundsatzterlass Inhalte zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips bieten. (ebd.: 1)

Die Verankerung des Unterrichtsprinzips war eine Reaktion auf die Umstände, dass immer mehr Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache das Schulbild prägten mitunter aufgrund zunehmender Einwanderung. Im Gegensatz zur Ausländerpädagogik, die zusammengefasst eine Assimilation „ausländischer“ Kinder in die Gesellschaft und in den Regelschulbetrieb zum Ziel hatte, zielte das Interkulturelle Lernen auf eine kritische Reflexion im Spannungsfeld von u.a. „kultureller Differenz“, „Kulturalisierung“, „Diskriminierung“ oder national/ ethischen/ kulturell begründeten „Wir“ und „Nicht-Wir“, wo auch im Rahmen einer Migrationspädagogik Gebiete von GCED behandelt werden. (vgl. Wintersteiner et al. 2014: 33f)

Als abgeschlossenes Konzept ist Interkulturelle Bildung laut BMBWF (vgl. 2017: 2) nicht zu verstehen, vielmehr werden darunter die Debatten um „*Inter-, Trans- und Multikulturalität*“ gesehen. Eine Erklärung hierfür wird dadurch gegeben, dass sich der Referenzpunkt für Interkulturelle Bildung, nämlich die „*migrations- und mobilitätsgeprägte multikulturelle Gesellschaft*“ (BMBWF 2017: 2) ständig ändert.

Das BMBWF sieht einen klaren Auftrag zur Umsetzung durch das SDG 4, die *UNESCO Guidelines on Intercultural Education* aus dem Jahr 2006 sowie der *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework* aus dem Jahr 2013, der *Erklärung zur Förderung von Politischer Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung* der EU-Bildungsminister\_innen aus dem Jahr 2015. Hier wird mehrmals auf die Verbindung von interkulturellen Kompetenzen und Politischer Bildung verwiesen. Weiters sieht das Bundesministerium eine Rahmenlinie durch die Europarats-Charta EDC/HRE, die bereits im Kapitel der Menschenrechtsbildung angesprochen wurde. (vgl. ebd.: 2)

Es können also auch im Bereich der Interkulturellen Pädagogik/des Interkulturellen Lernens bzw. der Interkulturellen Bildung Wechselbeziehungen und Verflechtungen zu anderen Unterrichtsprinzipien, Pädagogischen Konzepten, wie der Menschenrechtsbildung, der Politischen Bildung bzw. zur GCED festgestellt werden, die auch hier eine eindeutige Abgrenzung des Feldes verhindern.

### 2.3.6. Bildung für Nachhaltige Entwicklung/Education for Sustainable Development

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) oder Education for Sustainable Development (ESD), die in der UNESCO-Diskussion inhaltlich gleichgesetzt werden, beschäftigen sich mit der Verwirklichung von Menschenwürde und Chancengerechtigkeit für alle, in einer intakten Umwelt. Menschen soll es durch die BNE ermöglicht werden, Entscheidungen über komplexe Thematiken zu treffen, die gegenwärtig oder zukünftig unweigerlich Zielkonflikte beinhalten. Weiters soll reflektiert werden können, wie sich die Entscheidungen auf andere Weltregionen oder zukünftige Generationen auswirken. Werte und Haltungen sollen reflektiert oder angeeignet werden, die eine nachhaltige Lebensführung ermöglichen. Kritisches, systematisches Denken, kollaborative Entscheidungsfindungen und die Übernahme von Verantwortung werden von der UNESCO Kommission Deutschland als Kernelemente eines umfassenden Konzepts gesehen, das nicht nur zur Erfüllung von SDG 4, sondern für alle 17 Nachhaltigkeitsziele gelten soll. (vgl. UNESCO-Kommission Deutschland 2019c; UNESCO 2017: 8)

Im Jahr 2002 beschloss die UN-Vollversammlung die Weltdekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ von 2005 – 2014 auszurufen. Im Rahmen dieser Dekade sollten Bestandteile der Agenda 21, Kapitel 36 von den Weltklimakonferenzen in Rio bzw. Johannesburg, verbreitet und BNE weltweit in nationale Bildungssysteme eingeführt werden. Die UNESCO als „lead agency“ setzte folgende Handlungsfelder für die Staaten fest:

- *„Geschlechtergleichstellung,*
- *Friede und humanitäre Sicherheit,*
- *Gesundheitsförderung,*
- *nachhaltiger Konsum,*
- *Umweltschutz,*
- *kulturelle Vielfalt,*
- *ländliche Entwicklung,*
- *nachhaltige Stadtentwicklung.“* (Wintersteiner et al. 2014: 32f)

Die Verankerung der BNE-Dekade im österreichischen Bildungssystem wurde durch folgende Konzepte durchgeführt:

- *„Politische Bildung und Menschenrechtsbildung (Unterrichtsprinzip; UN-Dekade für Menschenrechtsbildung),*
- *Umweltbildung und Gesundheitsbildung (Unterrichtsprinzipien),*
- *Globales Lernen (entwicklungspolitischer Grundsatzlerlass),*
- *Soziales Lernen (Interkulturelles Lernen, Vereinbarungskultur, Reflexionsvermögen, Selbstverantwortung u.a.m.),*
- *Gleichstellung von Mann und Frau.“* (BMUK/Lebensministerium/BMWF 2008: 5)

Auch hier finden sich Verflechtungen zu anderen Konzepten von SDG 4.7. Das Konzept des Globalen Lernens soll folgend dargestellt werden. Hier finden sich ebenfalls einige inhaltliche Überschneidungen.

### 2.3.7. Globales Lernen

Die Entwicklung zu einer „Weltgesellschaft“, globale Herausforderungen und Problematiken sowie eine immer mehr zunehmende Komplexität der Lebensverhältnisse von Menschen weltweit sind die Kernelemente, auf die Globales Lernen reagiert. Die Vorbereitung in einer hochkomplexen Welt zu leben und diese reflektiert bzw. verantwortungsvoll mitzugestalten, der globale Bezug zu beinahe allen Bildungsinhalten und das Erschließen der Themen in einer globalen aber gleichzeitig auch lokalen („glokalen“) Dimension, sollen im Unterricht eine Art Horizonterweiterung anstreben. In der englischsprachigen Literatur als „Global Learning“ bereits seit den 1970er Jahren bekannt, findet der Ausdruck Globales Lernen erst seit den 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum Verwendung. Die Weiterentwicklung erfolgte hier hauptsächlich durch entwicklungspolitische NGOs. Erst nach dem Kongress zu Globalem Lernen im Jahr 2003 in Maasricht, wurde in Österreich die Strategiegruppe Globales Lernen gegründet, die hier wesentliche Arbeit leistet. 2009 wurde ein Strategiepapier im Auftrag des Bundesministeriums erarbeitet, das eine Stärkung von Globalem Lernen im Schul- und Universitätswesen zum Ziel hatte. (vgl. Wintersteiner et al. 2014: 30f)

Mehr als die anderen Konzepte wird Globales Lernen von zivilgesellschaftlichen Akteur\_innen getragen und auch die rechtlich, formelle Verankerung im Schulsystem ist hier weniger stark, als bei den anderen bereits erwähnten Konzepten. (vgl. Langthaler/Obrovsky 2018: 23)

2018 wurde jedoch ein überarbeiteter Entwurf der Strategie von 2009 veröffentlicht, die endgültige Fassung wurde 2019 veröffentlicht. Das Paper trägt den Titel „Strategie Global Citizenship Education/ Globales Lernen“ (Strategiegruppe GL/GCED 2019) und lässt auf eine in der Literatur genannte Nähe (vgl. Wintersteiner et al. 2014: 31f) zu dem Konzept GCED schließen.

Von Beginn an definierte sich Globales Lernen als integratives Konzept mit Überschneidungen zu anderen Konzepten, wie zu Interkulturellem Lernen, Friedenspädagogik, Menschenrechtsbildung oder Entwicklungspolitischer Bildung. Aber auch Globale Umweltbildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung sind Bestandteile von Globalem Lernen. Aufgrund mehrerer Veröffentlichungen (vgl. ebd.: 31f) wurde eine Annäherung zwischen Globalem Lernen und Politischer Bildung feststellbar. Bei dem, auch von der österreichischen Strategiegruppe GL/ GCED, verwendeten Globalen Lernen handelte es sich vermehrt um global orientierte Politische Bildung. Wintersteiner et al. (vgl. 2014: 31f) sehen hier teilweise für Globales Lernen und GCED die gleichen Konzepte, wo nur noch der Name den Unterschied ausmacht.

Im neuen Strategiepapier sieht die Strategiegruppe GL/GCED (2019: 9) „[...] *Global Citizenship Education als eine Neufassung von Globalem Lernen mit einer stärkeren Akzentuierung des Aspekts einer politischen Bildung im Kontext der Weltgesellschaft.*“

Die Strategiegruppe definiert mit der Bezeichnung Global Citizenship Education/ Globales Lernen (im Weiteren kurz GCED/ GL) einen neuartigen pädagogischen Ansatz, der Lernende als „Global Citizens“ oder mündige Weltbürger\_innen zu bilden versucht. Als Ziel wäre eine verantwortungsvolle, kosmopolitische

Haltung, politisch denkender Menschen formuliert. Weiters sieht die Strategiegruppe mit GCED/ GL ein Bildungskonzept, das die vielfältigen pädagogischen Ansätze zu verschränken versucht. Die unterschiedlichen historischen Entwicklungen und Herkünfte der einzelnen Konzepte sollen durch eine Akzentuierung nicht einfach nebeneinandergestellt werden, sondern durch Selektion maßgeblicher Bestandteile gezielt zueinander in Bezug gesetzt werden. (vgl. Strategiegruppe GL/ GCED 2019: 9f)

Anhand der obigen Definitionen kann eine große Nähe des Konzepts GCED/ GL zum Konzept des SDG 4.7 festgestellt werden. Ob und welche Unterschiede dennoch zu Global Citizenship Education bestehen, soll nun näher untersucht werden.

### **2.3.8. Global Citizenship Education**

Die im vorigen Kapitel erläuterte Definition von GCED/ GL (vgl. Strategiegruppe GL/ GCED 2019: 9f) sieht Global Citizenship Education weiterhin als eine eigenständige „*übergeordnete Perspektive*“, die

- den Horizont der Politischen Bildung auf die Weltgesellschaft erweitert,
- globale und lokale Themen der Weltgesellschaft zu einem „*Glokalen*“ machen,
- Werthaltungen der Friedenspädagogik und der Menschenrechtsbildung übernimmt,
- durch das Konzept der „Global Citizenship“ verschiedene pädagogische Richtungen für eine gestärkte (welt-)politische Partizipation verbindet,
- Bildung für Nachhaltige Entwicklung grundlegend miteinbezieht und
- eine anti-diskriminierende und entkolonialisierende Stellung einnimmt.

Der Begriff Global Citizenship Education, GCED hat sich in der englischsprachigen Welt etabliert, findet aber auch in der restlichen Welt, also nicht nur dem globalen Norden immer mehr Erwähnung. Es setzt sich als Sammelbegriff durch, der verschiedene Pädagogiken wie Interkulturelles Lernen, Friedenserziehung, Politische Bildung oder Globales Lernen aufnimmt. Dieses Konzept macht nach Wintersteiner et al. (vgl. 2014: 9) die anderen Konzepte nicht überflüssig, sondern versucht diese „zusammenzudenken“.

Für GCED kann also im Vergleich zum Konzept GCED/ GL im vorigen Kapitel, von einem weitreichenderen Konzept ausgegangen werden. Die Bearbeitung spezieller Schwierigkeiten, wie beispielsweise dem Begriff „Citizenship“ bleibt dem Konzept von GCED überlassen.

Es gibt verschiedene Ansätze und Konzepte von GCED, die sich jedoch dadurch unterscheiden, dass diese von bestimmten Definitionen des Begriffes Citizenship bzw. Global Citizenship ausgehen. (vgl. Grobauer/Wintersteiner 2018: 9f; UNESCO 2014: 14f; Wintersteiner et al. 2014: 10ff) Die Entwicklung von Global Citizenship ist ein im Gange befindlicher Prozess. (vgl. Wintersteiner et al 2014: 13f) Die ausführliche Diskussion um den Citizenship-Begriff würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Jedoch soll für den Erkenntnisgewinn dieser Arbeit Global Citizenship mehr sein, als ein staatlich garantierter rechtlicher Status, der durch ein offizielles Dokument bescheinigt wird, mehr als die Überlagerung verschiedener

Identitäten einer mobilen Gesellschaft und mehr als die Praxis politischer Teilhabe. (vgl. Grobbauer/Wintersteiner 2018: 9)

Vielmehr soll als Definition für diese Arbeit versucht werden, Global Citizenship als ein Verständnis von globalen Interdependenzen, dem Zugeständnis und der Verantwortlichkeit gegenüber dem kollektiven Guten der Menschheit und nicht nur gegenüber dem Staat, zu sehen. (vgl. UNESCO 2014: 14)

Die UNESCO (2015: 14f) beschreibt drei Kerndimensionen, die Global Citizenship Education erfüllen sollte und die sich in einer Vielzahl an Veröffentlichungen gleichen:

- **Kognitive Dimension:** Das Aneignen von Wissen, kritischem Denken und Verständnis im Zusammenhang mit globalen Interdependenzen;
- **Sozio-emotionale Dimension:** Zugehörigkeitsgefühl zu einer Weltgesellschaft und geteilte Verantwortungs- und Wertvorstellungen; Respekt, Solidarität und Einfühlungsvermögen für Vielfalt und Diversität;
- **Verhaltensbezogene Dimension:** Im Sinne einer friedlicheren und nachhaltigeren Welt, soll ein verantwortungsvolles und effektives Handeln auf lokaler, nationaler und globaler Ebene stattfinden.

Im Rahmen dieser Dimensionen sehen Scherling/Mauric (vgl. 2018: 10ff) drei Eckpunkte von GCED. Zunächst sehen sie GCED als kritisches Lehren und Lernen. In einer Didaktik geprägt durch politische Handlungskompetenz, kritisches Denkvermögen oder historisch kritisches Denken mit Werten wie beispielsweise Frieden, Menschenrechte oder soziale Gerechtigkeit sollen gewaltproduzierende Systeme (wie etwa im Kolonialismus, etc.) kritisch hinterfragt und „[...] eine nachhaltige Veränderung in Richtung Kultur der Menschenrechte und des Friedens angestrebt werden.“ (Scherling/Mauric 2018: 10). Dieser kritische Teil von GCED wird als *critical GCED* bezeichnet, im Gegensatz zur *soft GCED*. Das Hinterfragen von Schiefen bei Machtstrukturen und Ungleichheiten soll eine politische Dimension von GCED fördern, für komplexe globale Zusammenhänge sensibilisieren und die Veranlassung sein, eigene Denkmuster kritisch zu hinterfragen. Wäre GCED nur ein rein moralischer Ansatz (*soft GCED*), liefe es Gefahr, die Wirklichkeit durch Ausklammerung von beispielsweise Gewalt im Kolonialismus oder die kritische Behandlung von Machtstrukturen in teils autokratisch geführten Ländern, zu vereinfachen. Als zweiten Punkt sehen Scherling/Mauric einen offenen kritischen Umgang mit der Begriffsdefinition (Global) Citizenship und betrachten dies als eine Möglichkeit im Unterricht, verschiedene Standpunkte und Interpretationsmöglichkeiten des Begriffes einzuführen und zu diskutieren. Als dritter Punkt wird die Selbstreflexion behandelt, die auch im postkolonialen Zusammenhang wichtig erscheint. Global Citizenship kann eine universelle Geltung zugeschrieben werden und hier auch fälschlich zu einem Werkzeug eines neuen Imperialismus umfunktioniert werden. Auch hier sollten offen die geschichtlichen, transregionalen Gewaltbeziehungen reflektiert werden. (vgl. ebd.: 11)

Auch speziell im Feld von SDG 4.7 ist eine Diskussion über Zusammenhänge, Überschneidungen und Problematiken der Konzepte GCED und ESD entstanden, die im Folgenden untersucht werden sollen.

## 2.4. GCED und ESD als zentrale Konzepte von SDG 4.7

Wie die bisherige Abhandlung zeigt, scheinen mindestens sechs verschiedene pädagogische Konzepte im SDG 4.7 miteinander kombiniert. Jedes dieser Konzepte hat seinen Ursprung und geschichtliche Entstehung in unterschiedlichen Bereichen, auch wenn inhaltliche Überschneidungen vorhanden sind.

Gallwey (vgl. 2015: 127) beschreibt die Sprache des SDG 4.7 als „*inclusive*“, welche neben den oben genannten Konzepten „*among others*“ beifügt, und somit die Möglichkeit einräumt, welche Art von pädagogischem Konzept auch immer miteinzubeziehen, um die Erreichung der Nachhaltigkeitsziele zu erreichen. Unter dem Schirm von SDG 4.7 ist eine große Koalition verschiedener Pädagogiken ohne die gegenseitige saubere Abgrenzung oder gar Konkurrenz auszuleben, sondern die gemeinsamen Synergien mit einem gemeinsamen Ziel zu erkennen und zu nutzen. (vgl. Gallwey 2015: 127f)

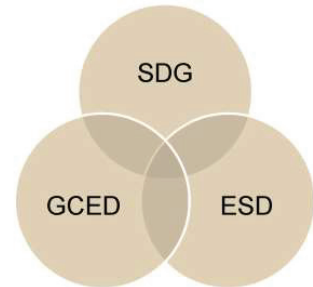
Gallwey (vgl. 2015: 127f) sieht als SDG 4.7-Hauptbestandteile ESD, GCED und Development Education. Development Education ist ein Konzept, das namentlich hauptsächlich in Irland Anwendung findet, schließt auch wieder viele der genannten SDG 4.7 Kriterien mit ein, kann jedoch für den Erkenntnisgewinn dieser Arbeit vernachlässigt werden. Auch Mochizuki (vgl. 2019: 1) erkennt „*Education for Peace, Sustainable Development and Global Citizenship*“ im Zusammenhang mit der erfolgreichen Implementation von SDG 4.7. Langthaler/Obrovsky (vgl. 2018: 14) sehen eine Vielzahl pädagogischer Konzepte, die aufgrund ihrer Entstehung über eine akademische, politische oder zivilgesellschaftliche „*Community*“ verfügen, welche in der Bildungsverwaltung verschiedene Zuständigkeiten haben und erkennen eine Verdichtung der UNESCO-Diskussion auf die Bestandteile ESD und GCED. Das Logo von SDG 4.7 (vgl. UNESCO 2019, siehe oben) nützt ebenfalls die Begriffe ESD und GCED.

Soll man eine Wertung der einzelnen pädagogischen Konzepte vornehmen, so lassen sich aufgrund der aktuellen Diskussion wohl ESD und GCED als Kernbestandteile des SDG 4.7 benennen. Inhaltlich kann dies durchaus argumentiert werden, da GCED dezidiert Themenfelder wie Menschenrechte, Frieden, Interkulturelles Lernen, Globales Lernen oder Geschlechtergleichstellung miteinschließt.

Einige Meinungen behaupten fälschlicherweise, dass BNE eher in Richtung Umweltthemen bzw. GCED in Staatsbürger\_innenthemen tendieren. Chung und Park (vgl. 2016: 18f), Wissenschaftler\_innen der Seoul National University, sehen ESD eher als Überbegriff, während GCED als Teil von ESD darin aufgenommen wurde und erst seit den SDGs Einzug in die Nachhaltigkeitsdebatte gefunden hat. ESD dagegen ist schon seit der Nachhaltigkeitsdekade und davor Teil dieser Entwicklungen.

*“As ESD has been including global citizenship as one of its important medium to achieve sustainable development through education, the inclusion of global citizenship education into the SDGs seems somewhat overlapped and confusing.” (Chung/Park 2016: 18)*

Diese Problematik in der Begrifflichkeit untersuchen Chung/Park und zeigen, dass die Konzepte ESD und GCED Überschneidungen aufweisen. Im Zusammenhang mit den SDGs scheint ESD eine längere Tradition in der Diskussion um Nachhaltigkeitsziele vor den SDGs zu haben. Die aktuellere Miteinbeziehung von GCED in die SDGs hat laut Chung/Park u.a. den Anspruch, von der eher moralisch dominierten „soft“ GCED (siehe oben), die als Teil von ESD vor den SDGs gebräuchlich war, hin zu einer kritischeren „critical“ GCED (siehe oben) als selbstständiger Teil der SDGs zu führen. (vgl. Chung/Park 2016: 33)



**Abbildung 4: Überschneidungen SDG, GCED, ESD (Chung/Park 2016: 33)**

Es kann also zusammenfassend davon ausgegangen werden, dass die SDGs und die darin beinhaltete GCED eine kritischere Haltung in der Bildung verlangen, als nur das Konzept der ESD und die darin enthaltene soft-GCED.

Chung/Park (vgl. 2016: 32f) sehen in Korea und anderen Industrienationen großes Konfliktpotenzial zwischen Gesetzgebung für beispielsweise Emissionssteuerung oder Klimawandel und wirtschaftlichen Interessen. Eine kritische GCED in den SDGs birgt hier natürlich die Gefahr von Unruhen, die staatliche Bildungsautoritäten versuchen, vorzubeugen. Spannungen zwischen Regierung, NGOs oder öffentlichen Meinungsmacher\_innen sind in Zusammenhang mit kritischem Denken und Handeln in den SDGs ernstzunehmende Bedenken. Allerdings kann in Korea, als auch – so vermuten Chung/Park – in Entwicklungsländern davon ausgegangen werden, dass die Realität und das Ideal von nachhaltiger Entwicklungsarbeit weit auseinander stehen. Hier vermeiden Lehrkräfte, aus Ignoranz oder aufgrund wohlgefälligem Verhalten gegenüber Behörden und Eltern, das Aufgreifen sensibler Thematiken und Inhalte. Trotz des Konzepts von GCED in den SDGs, die kritisches Denken, Handeln und eine Transformation der Gesellschaft befördern sollten, behält man den Weg des „business as usual“ bei. (vgl. Chung/Park 2016: 32)

Es bleibt also – zumindest in Südkoreanischen Klassenzimmern – alles beim Alten, obwohl eine großangelegte, globale Aktion umgesetzt werden sollte. Geht es um die Frage, wie das SDG 4.7 konkret im österreichischen Bildungssystem implementiert werden soll, werden zunächst Steuerungs- und Implementationsmodelle im Schulwesen genauer untersucht, um dann aktuelle Umsetzungsstrategien genauer zu analysieren.

### 3. Steuerung und Implementation von SDG 4.7

#### 3.1. Steuerung im Bildungswesen

Steuerungsüberlegungen bestehen seit dem 2. Weltkrieg im Bereich der deutschsprachigen Schulsysteme. Der Begriff der „Planung“ findet sich seit den 1960er Jahren in der Bildungswissenschaft. Besonders durch Initiativen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) wurde „Bildungsplanung“ im Rahmen des mengenmäßigen Ausbaus von Schulsystemen immer bedeutender. (vgl. Altrichter 2016: 2) Schimank (vgl. 2009: 233), Professor für Soziologische Theorie beschreibt eine bis Mitte der 1970er Jahre herrschende Vorstellung, dass ein (z.B. Schul-) System allein durch ministerielle Eingriffe „von oben“ eine gezielte Wirkung erzeugen könne. Diese „*technokratisch motivierte Gestaltungsoptimismus*“ sah sich als „*geschickte Manipulation*“ verschiedener Felder in gesellschaftlichen Bereichen. (vgl. Schimank 2009: 233) Dederling (2012: 50 f), Universitätsprofessorin für Bildungsinstitutionen und Schulentwicklung an der Universität Erfurt sieht hier ein „traditionelles Steuerungsverständnis“. Sie teilt dieses Steuerungsmodell in die Kategorien „Klassische Steuerung“ und „Neue Steuerung“.

##### 3.1.1. Klassische Steuerung

Im „Klassischen Steuerungskonzept“ versucht der Staat als Steuerungssubjekt in Form eines „*direkten Eingriffs*“ und eines „*hierarchischen Verfahrens*“ die unteren Ebenen des Bildungssystems als ganzheitliche homogene Einheit der Leistungserbringung zu beeinflussen. (vgl. Dederling 2012: 54ff) Es handelt sich hier um eine Makrosteuerung, also eine Veränderung des Gesamtsystems durch Steuerungsinstrumente wie Regelungen oder Vorschriften. (vgl. ebd.: 56)

Studien in den USA und bald danach auch in Deutschland zeigten ab den 1980er Jahren, dass die Planung „*von oben herab*“ nicht funktionierte. Planungsobjekte, wie beispielsweise das Schulsystem stellten sich nicht als passive bzw. einfach beherrschbare Systeme, sondern eher als komplexe Konstellationen individueller Akteur\_innen mit eigenen Interessen dar. (vgl. Schimank 2009: 233f):

*„Lehrer[sic!] z.B. lassen sich in ihrem tagtäglichen schulischen Handeln nicht einfach planen. Sie haben ein pädagogisches Ethos; sie sind mit vielen Bezugsgruppen (u.a. Schüler/inn/en, Eltern, Kolleg/inn/en) konfrontiert, die ganz unterschiedliche Erwartungen an sie hegen; sie müssen den je besonderen Umständen an ihrer Schule Rechnung tragen – und all das geht in keiner einheitlichen Planung auf.“* (ebd. 234)

##### 3.1.2. Neue Steuerung

Dederling (vgl. 2012: 58) bezeichnet die, als Reaktion auf diese Erkenntnisse, entstandene Steuerungsform als „*Neue Steuerung*“. Hier besteht im Vergleich zur „*Klassischen Steuerung*“ eine schwächere Lenkungsabsicht des Staates bzw. ein Hauptaugenmerk auf Verfahren der „*Kontextsteuerung*“ wie beispielsweise Zielvereinbarungen, Rahmenvorgaben oder motivationale Anreize. Das spezielle Interesse richtet sich hier auf die Prozesse innerhalb der einzelnen Schulen, also der Mikrosteuerung. Instrumente wie Outputsteuerung, Organisations- und Strategieentwicklung oder die Bildung von Netzwerken kommen in der Neuen



Steuerung zum Einsatz. Klassische Steuerungselemente wie Lehrpläne und Studentafeln kommen im Konzept der Neuen Steuerung als bedeutungsvolle Rahmenvorgaben und Inputgrößen aber dennoch zum Einsatz. (vgl. Dederling 2012: 58)

Seit den 1990er Jahren treten Steuerungsmaßnahmen im Sinne der Neuen Steuerung verstärkt hervor. Die Kritik an behördlicher Überregulierung, das Infragestellen der Wirksamkeit staatlicher Maßnahmen und die teils radikalen Forderungen nach „mehr Markt“ beflügelten zu dieser Zeit das „*new public management*“. Aufgrund von vermehrtem Konkurrenzdruck sollte im öffentlichen Sektor Effizienz- und Effektivitätssteigerungen erzielt werden. (vgl. Dederling 2012: 58; Schimank 2009: 233) Reaktionen aus der Politikwissenschaft bestanden darin, differenzierte Ansätze zu diskutieren und nicht nur die starren Konstrukte der etatistischen Gesellschaftssteuerung einerseits und dem Marktmodell andererseits als Faktoren der Steuerung zu sehen. Vielfältige gesellschaftliche und handlungspolitische Mechanismen wie u.a. Politiknetzwerke, professionelle Gemeinschaften oder die „*Zivilgesellschaft*“ wurden analysiert. (vgl. Schimank 2009: 234) Schimank (vgl. ebd.: 234) sieht in dieser Diskussion bereits eine erste Nähe zu der Begrifflichkeit „*Governance*“.

Besonders seit dem PISA-Schock 2001 wurde der Druck auf die Bildungsverwaltung und Bildungspolitik immer größer, und stellte die Verantwortlichen vor die Frage, wie Reformen im Bildungssystem umzusetzen seien. Nicht nur die Steuerung der Reformen, sondern vor allem die Steuerungsstruktur des gesamten Schulwesens stand vermehrt im Diskurs um rasche und zielgerichtete Aktionen für verbesserte, qualitätsvolle Ergebnisse im Output zu erreichen. Bildungspolitiker\_innen und Bildungsforscher\_innen (vgl. Altrichter 2016: 3) messen dem Ausdruck „*Systemsteuerung*“ immer größere Bedeutung zu. Oft verwendete bildhafte Aussagen wie „Stellschrauben“ oder „Eingriffshebel“, die für Veränderungen im Schulwesen eingestellt werden müssten sind für Altrichter, Professor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Johannes Kepler Universität Linz, jedoch Anzeichen dafür, dass „[...] *wir noch nicht allzu viel über die Wirkungsweise solcher Systemsteuerung wissen [...]*“ und darum nicht passende Bilder wie diese gezeichnet werden. (vgl. Altrichter 2016: 3)

Altrichter (vgl. 2016:3 ff) spricht von einem erweiterten Steuerungskonzept, das durch **vier Bestimmungsstücke** präzisiert wird und dadurch die Grenzen von direkter, beeinflussender Steuerung von oben aufgezeigt werden:

**1. „Viele Steuerungsakteure [sic!] mit multiplen Interessen“:**

An der Gestaltung eines Systems beteiligen sich vielfältige Akteur\_innen mit vielfältigen Interessen, die „[...] *nicht nur an der Spitze der Hierarchie [...]*“ das System intentional beeinflussen. (vgl. ebd.: 3)

**2. „Akteure [sic!] und Systeme mit Eigenlogiken und Eigendynamiken“:**

„*Gestaltungsobjekte*“ und „*-subjekte*“ halten im System nicht still und jede Steuerungshandlung muss von dem Gesichtspunkt sich entwickelnder „*autonomer Eigendynamiken*“ aus gesehen werden. (vgl. ebd.: 3f)

### **3. „Verselbstständigung und Verschränkung“ – „keine direkte Steuerung aber indirekte Beeinflussung durch ‚aktive Übersetzungsvorgänge‘“:**

Externe Akteur\_innen können durch Verschränkung nicht direkt in Systeme mit einer gewissen Verselbstständigung eingreifen. Systeme sind allerdings nicht völlig abgeschottet, sondern sind mit ihrer Umwelt miteinander verschränkt und verbunden, was komplexe Effekte von Steuerungshandlungen auf verschiedenen Ebenen auslösen kann. Altrichter (vgl. 2016: 4ff) zitiert hier u.a. Luhmanns (vgl. 1997: 68 in Altrichter 2016: 4f) und Giddens (vgl. 1992 in Altrichter 2016 4f) Theorien und leitet diese auf Reformvorhaben im Bildungssystem ab. Reformprozesse müssten demnach auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Er geht hier vom Beispiel der Einführung der Bildungsstandards aus und nennt hier die Ebene der Lehrkräfte mit den beispielhaft angeführten Unterkategorien Unterrichtsplanung, -gestaltung und Leistungsbeurteilung, abgestimmt auf die Ebene der Schüler\_innen. Diese sollten sich mittels eigenverantwortlicher Arbeitstechniken an klar definierten Zielen orientieren können. Die regionale Verwaltung sollte hier unterstützend zur Zielerreichung arbeiten. (vgl. ebd.: 4f)

### **4. „Intentionale Gestaltung mit teilweise transintentionalen Ergebnissen“:**

Handelnde Personen versuchen in Systemen durch rationale Handlungen gestaltend zu wirken. Je komplexer diese Systeme werden, desto schwieriger wird es, rational reflektiert zu handeln. Die „Rationalität“ und das „*reflexive monitoring*“ ist demnach begrenzt. Die Maxime der handelnden Akteur\_innen in sehr komplexen Systemen ist es dennoch rational zu handeln und führt durch die Unüberschaubarkeit von Überlagerungen und Interdependenzen zu transintentionalen Ergebnissen. (vgl. ebd.: 6)

Diese vier Eckpunkte zeigen, dass Steuerungshandlungen nicht vollständig in Folgehandlungen umgesetzt werden können, jedoch soll die Beliebigkeit von Auswirkungen, sowie intentionale oder transintentionale Steuerungslogik begrenzt und eingeschränkt werden. (vgl. ebd.: 6)

#### **3.1.3. Governance im Bildungswesen**

Governance beschreibt die komplexen Abläufe des Regierens in demokratischen Systemen, die nicht nur durch autoritative Regulierungen des hierarchischen Staates erfolgen. Vielmehr beteiligen sich vielfältige Akteur\_innen des politisch-administrativen Systems aus der Zivilgesellschaft, aus Verbänden oder aus wirtschaftlichen Institutionen. Die Begriffsbestimmungen sind vielfältig. Bröchler/Lauth, Politikwissenschaftler an der FernUniversität Hagen bzw. an der Universität Würzburg (vgl. 2010: 3ff) folgen einem weiteren Verständnis von Governance nach Benz und Dose (vgl. 2010: 4):

*„Governance erfolgt als Management von Interdependenzen in institutionalisierten Regelsystemen und umfasst darüber hinaus auch Interaktionsmuster und Modi kollektiven Handelns (wie Netzwerke). Governance-Prozesse überschreiten dabei in aller Regel Grenzen von Organisationen. (Benz/Dose 2010: 4)*

Dass Teilbereiche der Politikwissenschaft mit dem Governance-Begriff analysiert werden können, bedeutet nicht zwangsläufig, dass dies auch in der Bildungswissenschaft der Fall sein muss. Eine rasch wachsende Zahl an bildungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten und Veröffentlichungen im Feld von (Educational) Governance scheint jedoch zu zeigen, dass das Governance-Konzept auch in der Bildungsforschung große Anziehungskraft besitzt. Im Fokus stehen das Verständnis und die empirische Erforschung von Komplexität *„[...] einer umfassenden Systemveränderung von der politischen und administrativen Steuerung bis zum Schüler[sic!]lernen in den Klassenzimmern.“* (Maag-Merki/Altrichter 2015: 400)

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird der Governance-Begriff oft uneinheitlich gebraucht, was aber nach Altrichter (vgl. 2015:33) klargestellt werden kann. Er unterscheidet hierfür drei Interpretationsmöglichkeiten. Für diese Arbeit wird der Governance-Begriff bei bildungswissenschaftlichen Zusammenhängen als *„[...] allgemein analytischer Begriff zur Bezeichnung von Regulierungs- und Steuerungsverhältnissen in Mehrebenensystemen“* (ebd.: 33) verwendet. Zur Bezeichnung „aktueller und moderner Steuerungs- und Regulierungsvorschläge und -modelle“ wird der Begriff *„Governance-Modell“* verwendet. Für Forschungsbemühungen, die sich in diesem Sinne um die Erforschung von Regulierungs- und Steuerungsverhältnissen bemühen finden die Begrifflichkeiten *„Governance-Forschung“*, *„Governance-Perspektive“* oder *„Governance-Analyse“* Verwendung. (vgl. Altrichter 2015: 33f)

#### **3.1.4. Educational Governance**

Bezugnehmend auf das erweiterte Steuerungskonzept soll zur Analyse von Steuerungshandlungen im Bildungswesen der Ansatz der Educational Governance als interdisziplinäre Bildungsforschung (vgl. Maag-Merki/Altrichter 2015: 401) genauer untersucht werden.

Im Rahmen der sogenannten Educational Governance werden Leistungen in einem Bildungssystem untersucht, die vorrangig nicht durch einzelne oder einiger weniger staatlicher Akteur\_innen erreicht werden. In einem komplexen Mehrebenensystem finden politisch-administrative, zivilgesellschaftliche oder pädagogische Handlungen mit unterschiedlichen Einfluss- und Beteiligungschancen statt. Unter der Perspektive der Handlungskoordination wird die Entstehung, die Aufrechterhaltung und die Transformation von Leistung und sozialer Ordnung im Bildungssystem analysiert. (vgl. Dederich 2012: 60) Die Bildungswissenschaftler Rürup und Bormann (vgl. 2013: 11) sehen als zentrale Inhalte des Educational-Governance-Ansatzes, dass

*„[...] die Gestaltung von Veränderungen im Bildungswesen nicht angemessen als zielgerichtete Umsetzung von Intentionen einzelner, besonders machtvoller und sichtbarer Akteure[sic!] wie z. B. Kultusministerien, Aufsichtsbehörden, Schulleitungen etc. verstanden werden kann. Durch die analytische Perspektive des Ansatzes wird stattdessen die gegenseitige Verflechtung und Abhängigkeit von verschiedenen Akteuren[sic!] und Ebenen im Bildungssystem betont.“* (Rürup/Bormann 2013: 11)

Ähnlich wie Dederling (2012: 60) verfestigen Maag-Merki, Professorin für Empirie und Theorie schulischer Bildungsprozesse und Altrichter ihre aktuelle Definition von Educational Governance Forschung als einen:

*„[...] Forschungsansatz einer interdisziplinären Bildungsforschung, der das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und sozialer Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteur\_innen und Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen untersucht.“*  
(Maag Merki/Altrichter 2015: 1, Altrichter/Maag Merki 2016: 8)

Aufgrund der gegenseitigen Verflechtungen und Abhängigkeiten können im Educational Governance Ansatz „[...] *Intentionen und Systemverständnisse als Ergebnis von Interaktionen* [...]“ (Rürup/Bormann 2013: 11) gesehen werden, und nicht als Erfindungen einzelner mächtiger Akteur\_innen. (vgl. Rürup/Bormann 2013: 11) Educational Governance sieht sich als analytisches Konzept, das u.a. spezifische Steuerungsverhältnisse im Bildungssystem mit den Mitteln der (Educational) Governance Forschung untersucht. (vgl. Maag-Merki/Altrichter 2015: 5) Dederling (vgl. 2012: 60ff) und Maag-Merki/Altrichter (vgl. 2015: 5ff) beschreiben u.a. folgende zentrale Merkmale von Educational Governance:

#### **Handlungskoordination:**

Maag-Merki/Altrichter (vgl. 2015: 5) beschreiben die anfänglich analysierten Bereiche der Politikwissenschaft auf institutionellen, „*makroanalytischen*“ (Dederling 2012: 61) Ebenen wie Markt, Staat, Gemeinschaft oder Netzwerk. Diese wurden mittlerweile durch vielfältigere Felder ergänzt.

Dederling (vgl. 2012: 61) beschreibt als Charakteristik sozialer Systeme, dass Akteur\_innen ihre Handlungen an den Handlungen anderer ausrichten. Auf der mikro-, meso- und makroanalytischen Ebene wird die Art des Zusammenwirkens und auch die Funktionalität verschiedener Akteur\_innen mit unterschiedlichen Ansätzen kategorisiert. *Beobachtung*, *Beeinflussung* und *Verhandlung* können auf der mikroanalytischen Ebene genannt werden. Bei der Beobachtung erfolgt die Handlungsausrichtung ein- oder wechselseitig an das einseitig ausgeübte Handeln des/der anderen. Bei der Beeinflussung soll der gezielte Einsatz von Emotionen, Geld oder Macht eine Veränderung bewirken. Die Verhandlung stellt die wechselseitige Interaktion als Grundlage für die Handlungskoordination dar. Bezüglich der mesoanalytischen Ebene verweist Dederling exemplarisch auf Analysekatégorien zur Erfassung von Transformationen in den europäischen Bildungssystemen. (vgl. ebd.: 61f)

#### **Vielzahl an Akteur\_innen und Akteurskonstellationen:**

Dederling (ebd.: 60f) unterscheidet zwischen individuellen Akteur\_innen (Lehrer\_innen, Schüler\_innen, Eltern) und organisierten Akteur\_innen. Als organisierte Akteur\_innen können kollektive (handeln im Interesse der Mitglieder wie z.B. Gewerkschaften) und korporative Akteur\_innen (Bildungsadministration handelt beispielsweise relativ unabhängig von den Interessen der Mitglieder) genannt werden. Akteur\_innen, die durch ein „Zusammenhandeln“ entstehen, sehen Maag-Merki/Altrichter (vgl. 2015: 6) als „*Akteurskonstellationen*“.

Durch bewusstes oder unbewusstes Handeln wirken Akteur\_innen in diesen Konstellationen so zusammen, als würden sie gemeinsam ein Ziel verfolgen. Die Handlungskoordination solcher Akteurskonstellationen kann „[...] *explizit aus Verhandlungen* [...]“ oder „[...] *implizit aufgrund gemeinsamer Deutungsmuster* [...] *entstanden sein.*“ (ebd.: 6)

#### **Interdependenz:**

Das Hauptaugenmerk liegt auf der Verarbeitung bzw. das „Management“ der gegenseitigen Abhängigkeiten zwischen den Akteur\_innen in den Akteurskonstellationen. (vgl. Dederling 2012: 61)

#### **Mehrebenensysteme:**

Wenn sich Zuständigkeiten bzw. deren Grenzen zwischen Staat und Gesellschaft überschneiden, die Zuständigkeiten nach Ebenen aufgeteilt sind, entstehen Interdependenzen auf mehreren Ebenen, die ihre Aufgaben koordinieren müssen. (vgl. Maag-Merki/Altrichter 2015: 6f) Bildungsaufträge werden von den Akteur\_innen, mitunter zum Verständnis auf einer Ebene, übersetzt. In der sogenannten „*Rekontextualisierung*“ werden Umfeld, Interessen und Ausgangslage der Akteur\_innen in dieses Verständnis umgeformt und neben formellen Aufträgen werden vor Ort auch informelle Regelungen zur Umsetzung dieser Aufträge getroffen. Es kann somit zu Modifikationen kommen. (vgl. Maag-Merki/Altrichter 2015: 6f)

#### **Hybride Mischungen:**

Nicht nur die Feststellung von vermischten Zuständigkeiten aus der Sicht der Handlungskoordination, sondern auch die kategoriale und empirische Erfassung dieser feinen Mischungen sind in der Educational Governance Analyse zu erfassen. (vgl. Maag-Merki/Altrichter 2015: 7)

##### *3.1.4.1. Empirische Befunde und Grenzen in der Educational Governance Diskussion*

Die Educational Governance Perspektive wird aktuell im Bereich der neuen Steuerung im Bildungswesen mit Fokus auf die Verfahren und Instrumente der Bildungsreformen wie Bildungsstandards, Lernstanderhebungen und Schulinspektionen angewandt. (vgl. Dederling 2012: 63) Neben diesen oft verpflichteten Maßnahmen treffen Schulen auch innovative Entscheidungen zur Kompetenz- und Leistungsverbesserung ihrer Schüler\_innen auf freiwilliger Basis. (vgl. Goldenbaum 2013: 149) Entscheidungsträger\_innen haben hier Entscheidungen oft aufgrund von Evidenz bzw. Wissen zu treffen. Eine möglichst exakte Datenlage, basierend auf der bereitgestellten Evidenz schafft Voraussetzungen, um Bildungseinrichtungen optimal zu steuern. Diese evidenzbasierte Bildungssteuerung soll Entscheidungsträger\_innen sogenanntes Steuerungswissen zukommen lassen, und aufgrund dessen sollen evidenzbasierte Lösungen gefunden werden. (vgl. Dederling 2016: 63ff)

Evidenznutzung geht nicht immer nur mit bildungspolitischen Interessen einher. Oft spielen politische-taktische Intentionen verschiedener beteiligter Akteur\_innen eine Rolle. Dederling (ebd.: 69) zieht somit folgenden Schluss für die weitere Forschung im Bereich der evidenzbasierten Bildungspolitik:

*„Damit geht die Notwendigkeit einher, das Modell um weitere Akteure[sic!] zu ergänzen, die – auch wenn sie keine formalen Entscheidungsbefugnisse besitzen – doch einen beträchtlichen Einfluss auf die Entscheidungsfindung ausüben können.“ (vgl. Dederling 2016: 69)*

Dederling (vgl. ebd.: 69) plädiert im Bereich der Bildungsforschung für eine Fokussierung auf die Evidenznutzung der Akteur\_innen bei Entscheidungsfindungen und auf die systematische Analyse von Verarbeitungs- und Handlungsweisen von Akteur\_innen aus dem Einflussbereich der Educational Governance.

Es kann also gesagt werden, dass Entscheidungsträger\_innen ihre Entscheidungen aufgrund von Evidenz treffen sollten. Diese Evidenz als Entscheidungsgrundlage sollte die Educational Governance Forschung liefern.

Es liegen zwar Untersuchungen zur Einführung von neuen Steuerungselementen vor, diese sind jedoch stark Einzelfall bezogen und beschränken sich auf Einzelaspekte, ohne komplexere Zusammenhänge im Mehrebenensystem. Die komplexe Implementation von Steuerungselementen ist von vielfältigen Faktoren abhängig, wie beispielsweise von gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen oder von den Übersetzungsleistungen der handelnden Akteur\_innen im jeweiligen Kontext. (vgl. Altrichter 2016: 482)

Oftmals werden zu große Hoffnungen in die Effekte von Steuerungselementen gesetzt. (vgl. ebd.: 481) Eine erhöhte Chance, Hoffnungen zu erfüllen bieten eine empirie- und theoriebasierte Konzipierung von Reformmaßnahmen im Mehrebenensystem. Weiters erweisen sich eine differenzierte Analyse der handelnden Akteur\_innen, der Situationen und der Rahmenbedingungen vor Ort während des Implementationsprozesses als förderlich. Hier sieht Altrichter (2016: 483) bedarf an Governance-Studien, die im Bereich der Innovationsforschung Anschluss leisten.

Die Problematik der Anschlussfähigkeit der Educational Governance-Forschung an traditionelle pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Begriffe und Fragestellung diskutieren Rürup/Bornmann (vgl. 2013: 12ff) Im Kontext der Innovationen im Bildungswesen sehen sie die Educational Governance-Perspektive zwar als „[...] *kritisch-empirische Begleitforschung zu aktuellen bildungspolitischen Steuerungskonzepten und Steuerungsinstrumenten*“ (ebd.: 14), stellen aber in Frage in wie weit der Begriffsapparat der Educational-Governance-Perspektive geeignet ist, „[...] *wirklich Neues, verändertes Sinnvolles oder auch Überraschendes früh und angemessen zu erfassen*“. (ebd.: 14) Keinem/er Akteur\_in wird durch die Komplexität im Mehrebenensystem die Möglichkeit beigemessen, das Gesamtsystem durch Handlungen reformieren oder stark beeinflussen zu können. Die Möglichkeit der Veränderung besteht immer im Kontext zu anderen Akteur\_innen. Bezugnehmend auf die Thematiken von Innovationen im Bildungswesen scheint die

Educational Governance Perspektive laut Rürup/Bornmann (vgl. ebd.: 14f) verschiedene spezielle Bereiche nicht ausreichend abzudecken.

Eine aktuelle Diskussion über die Educational-Governance Analyse als Begleitforschung für Innovationen im Bildungswesen ist also gerade im Gange. (vgl. Rürup/Bornmann 2013: 14) Eindeutige Elemente und Begrifflichkeiten in diesem Zusammenhang sind noch nicht entwickelt. Konzepte und Begriffe wie Akteur\_innenkonstellationen, Interdependenz, Mehrebenensystem oder Handlungskoordination sollen für diese Arbeit jedoch herangezogen werden, um strukturelle Aspekte im Feld der Implementation von Innovationen im Bildungssystem zu benennen und auch für den empirischen Teil eine begriffliche Grundlage bieten.

## 3.2. Implementation von Schulinnovation

Zur Implementation von Innovationen zur Verbesserung der Schüler\_innenleistungen, zur Veränderung fächerübergreifender oder fachbezogener Bereiche oder um die Entwicklung von Unterricht und Schule (vgl. Goldenbaum 2013: 149) voranzutreiben bedarf es vielfältige Ebenen und Akteurskonstellationen zu beachten und in der Implementationsstrategie zu berücksichtigen. Die deutsche Sozialwissenschaftlerin Goldenbaum beschreibt die vielfältige Verflechtung der Innovationsimplementation folgendermaßen:

*„Die (erfolgreiche) Implementation von Innovationen in Schulen ist damit sowohl im Kontext von Schulentwicklung und Schulqualität als auch auf schulpolitischer Ebene im Kontext von Bildungsplanung und Steuerung des schulischen Bildungssystems von Bedeutung“ (Goldenbaum 2013: 149)*

Zur Überprüfung, ob das SDG 4.7 überhaupt unter die Kategorie „Innovation“ einzuordnen ist, soll nun näher auf die Begrifflichkeit der Innovation (im Bildungswesen) eingegangen werden.

### 3.2.1. Innovation

Den Ursprung hat der Begriff Innovation in den Wirtschaftswissenschaften. Erst in den 1960er Jahren fand dieser Begriff Eingang in die Bildungswissenschaften. Goldenbaum (vgl. 2012: 71) sieht kein einheitliches Begriffsverständnis von Innovation. Wortherkunft und die Analyse von Begriffsdefinitionen scheinen häufig die Merkmale *Veränderung* und *Neuerung* zu beinhalten. (vgl. ebd.: 72)

Holtappels (vgl. 2013: 45), Professor für Erziehungswissenschaft beschreibt Innovation als Verfahren und Maßnahmen, die: „[...] eine Erneuerung a) von Aufgaben, Inhalten oder Programmen, b) von Personen oder c) des sozialen Systems und der Prozesse selbst in einer Organisation vollziehen, entweder im sozialen System der Einzelschule oder im Schulsystem insgesamt.“ (Holtappels 2013: 45)

Goldenbaum (vgl. 2012: 81) beschreibt Innovationen im schulischen Kontext als relativ neue, zielgerichtete, geplante und intendierte Maßnahmen. Diese Maßnahmen führen Veränderungen und Neuerungen auf drei Ebenen durch. In den Ebenen des 1. *schulischen Bildungssystem (Makroebene)*, 2. *der einzelnen Schule (Mesoebene)* und 3. *der sozialen Interaktionen bzw. des Unterrichts (Mikroebene)* sollen die Innovationen wirksam werden. (vgl. ebd.: 81) Neben diesen drei Ebenen haben in verschiedenen

Wirtschaftsdisziplinen drei Typen von Innovationen große Akzeptanz gefunden, die umgemünzt auf den Anwendungsbereich Schule näher erläutert werden sollen:

*Produktinnovation:* Neuerungen wie beispielsweise Steuerungsinstrumente nach vorangegangenen Vergleichsstudien (u.a. Bildungsstandards, Lernstandserhebungen oder Schulinspektion), der Einsatz neuer Medien seit den 1960er Jahren, veränderte Lehrer\_innenausbildung und Lehrplannerneuerungen in den 1970er Jahren oder neue Modellprogramme verschiedener Thematiken von unterschiedlichen Anbieter\_innen dienen der Erreichung des „Sachziels Schule“ (vgl. Goldenbaum 2012: 79, vgl. auch Thom/Ritz 2017: 134)

*Prozessinnovation:* Bei Verfahrens- oder Prozessinnovationen handelt es sich um Veränderungen bzw. Neuerungen „im Prozess der Leistungserstellung“. (vgl. Thom/Ritz 2017: 135) Als Beispiele gelten neue Formen von interdisziplinären Lerneinheiten oder Zusammenarbeitsformen bzw. der Leistungsbeurteilung. (vgl. Goldenbaum 2012: 79)

*Sozialinnovation:* Es handelt sich hier um neue „Entwicklungen im Humanbereich“ bezogen auf die zwischenmenschliche Ebene. Es können beispielsweise neue Ideen umgesetzt werden, die gewisse Beziehungsgefüge in der Institution verändern. Nach Thom/Ritz (2017:135) sind auch Wechselbeziehungen zwischen den drei genannten Innovationsformen möglich.

Goldenbaum (2012: 80 f) sieht noch weitere bzw. tiefgreifendere Bestimmungsmöglichkeiten von Innovationen. Die für diese Arbeit nötige Unterscheidungsgenauigkeit ist mit den oben genannten erreicht.

Der Innovationsbegriff konnte im vorangegangenen Teil klar dargestellt werden. Anhand der oben genannten Kriterien kann das SDG 4.7 bzw. die Implementation des SDG 4.7 als Innovation gesehen werden, da es sich nach Holtappels Definition um „[...] eine Erneuerung a) von Inhalten oder Programmen, [...] entweder im sozialen System der Einzelschule oder im Schulsystem insgesamt [...]“ (Holtappels 2013: 45) handelt. Der Innovationstyp wäre nach obigen Ausführungen also eine Mischung aus Produkt-, Prozess- und Sozialinnovation (siehe oben) zu bezeichnen. Welche Möglichkeiten der Implementation von Innovationen - mit ihren Strategien und Einflussfaktoren - es gibt, soll im nächsten Abschnitt geklärt werden.

### **3.2.2. Implementation schulischer Innovationen**

Eine Innovation ist mehr als eine Kategorie für Neuerung oder Veränderung. Die Umsetzung in die schulische Praxis ist ein entscheidender Faktor. Es entscheidet sich also erst nach der Durchführung der Innovationsmaßnahmen und nach einer Evaluation des Erfolges dieser Maßnahmen in wie weit die Umsetzung Veränderungen oder Verbesserungen erzielen konnte. (vgl. Goldenbaum 2012: 83) Altrichter/Wiesinger (vgl. 2005: 1) beschreiben in ihren Analysen den wiederkehrenden Eindruck, dass die Einführung und Umsetzung von Innovationen weitaus schwieriger waren, als vorher angenommen. (vgl. Altrichter/Wiesinger 2005: 1)



Eine Innovation ist an gewisse Phasen geknüpft und kann als ein Geschehen mit einem Anfang und einem Ende gesehen werden. Diese Umsetzung der Innovation in die schulische Praxis wird im wissenschaftlichen Diskurs als Implementierung oder Implementation gesehen. (vgl. Goldenbaum 2012: 83) Altrichter/Wiesinger (vgl. 2005: 4) definieren die Implementation mit einer „[...] *Neuerung an einem angezielten sozialen Ort aufgenommen und in den dafür vorgesehenen Situationen nach und nach als Standardpraktik übernommen wird.*“ (Altrichter/Wiesinger 2005: 4)

### 3.2.3. Implementationsprozess schulischer Innovation

Der Beginn der Implementation ist jedenfalls, von der Entscheidung, eine Innovation umzusetzen, abzugrenzen. Die vorgelagerte Phase dieser Entscheidung wird als „Adoption“ bezeichnet. Diese Differenzierung zwischen Adoption und Implementation ist bedeutsam, da zwar des Öfteren Entscheidungen getroffen werden, diesen aber keine weitere Umsetzung folgt. Die Implementation beginnt also nach der Entscheidung für eine Innovation und endet nach einer praktischen Realisierung, wenn die Innovation als Standardpraktik übernommen wurde. Erst wenn die Innovationen in den vorgesehenen Situationen generell eingesetzt wird, gilt die Innovation als abgeschlossen. Diese Phase kann als „Institutionalisierung“ bezeichnet werden. (vgl. Goldenbaum 2013: 152)

Goldenbaum (vgl. 2012: 91) beschreibt den Implementationsprozess zusammenfassend anhand folgender Tätigkeiten:

*Initiation – vorbereitende Tätigkeiten* (Start): u.a. Ist-Zustand Analysen, Zielfestlegung, Umsetzung;

*Umsetzung – durchführende Tätigkeiten* (Aktion): u.a. Vermittlung und Aneignung von Innovationen;

*Evaluation - auswertende Tätigkeiten* (Auswertung): u.a. Sammeln von Informationen, Bewertung;

*Institutionalisierung – verankernde Tätigkeiten*: u.a. Verbreitung und Stabilisierung als Standardpraktik;

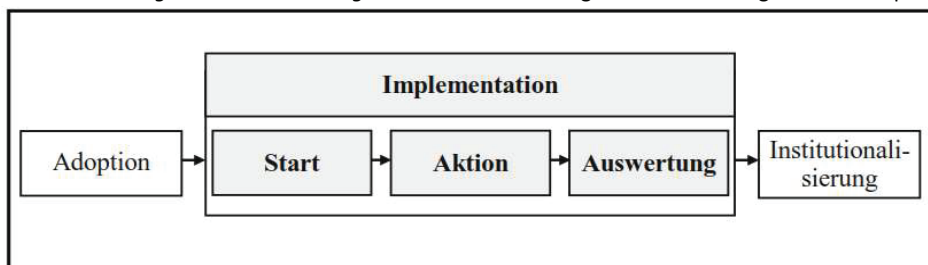


Abbildung 5: Idealtypischer Implementationsverlauf (Goldenbaum 2012: 91)

Holtappels (vgl. 2013: 45f) sieht für die Initiation einer Innovation zwei Erklärungsansätze. Im „*Gleichgewichtsorientierten Paradigma*“ kommt ein herrschendes Gleichgewicht in eine Schiefelage. Diese kann durch äußere Umweltfaktoren oder durch innere schulische Probleme geschehen. Einzelne Akteur\_innen im System Schule halten bestimmte Probleme, Abläufe oder Zustände für nicht mehr akzeptabel. Zur Wiederherstellung des Gleichgewichts müssen Störfelder für eine Neuorientierung analysiert werden. Im „*Konfliktparadigma*“ können schulinterne Widersprüchlichkeiten, Zielkonflikte oder gegensätzliche

Ansichten durch Sichtbarmachung von Dissens zu Konfliktaufarbeitung und dadurch zu Innovationsanstößen führen. (vgl. Holtappels 2013: 46)

Es können Zug- und Schubkräfte für Schulentwicklungsverläufe ausgemacht werden. Erkenntnisse deuten darauf hin, dass Druck von außen (Richtlinien, gesetzliche Vorgaben, Forderungen von Akteur\_innen oder auch Unterstützungsangebote) als auch ein „innerer Zug“ (Innovationsbereitschaft aus Einsicht bzw. tatsächlicher Veränderungsbedürfnisse) nötig sind, damit Innovation gelingt. (vgl. ebd.: 46) Nach dem Diffusionsmodell von Rogers (vgl. 1995 in Holtappels 2013: 51) lassen sich bezüglich des Verhaltens der Akteur\_innen im Rahmen einer Innovation fünf Gruppen beschreiben. Eine erste kleine Gruppe, die „*innovators*“ und „*change agents*“ greifen Visionen auf und wollen diese mitentwickeln. Kurz darauf steigt die kleine Minderheit der „*early adopters*“ darauf ein, die Vorteile und Chancen der Innovation erkennen. Daraufhin nimmt eine risikobereite und aufgeschlossene Mehrheit die Innovation an, eine andere größere Gruppe scheut jedoch noch Aufwand und Risiken. Die letzte Gruppe, die eine Innovation eher widerwillig einführt, sind die „*late adopters*“. (vgl. Holtappels 2013: 51)

Die Kritik dieser Phasenmodelle besteht darin, dass sie die Realität einer Implementation nicht wirklich abbilden und dadurch für die Praxis nicht in allen Fällen übernehmbar sind. Die Phasen stellen jedoch grundsätzlich eine Vereinfachung der Realität dar und können als Anstoß für einen „Prozess des Nacherfindens“ oder einer praxisrelevanten Interpretation gesehen werden. (vgl. Goldenbaum 2012: 94)

Für das Erkenntnisinteresse dieser Forschung sind neben dem Implementierungsprozess auch die möglichen Implementationsstrategien von Bedeutung.

#### **3.2.4. Implementationsstrategien schulischer Innovationen**

Strategien helfen Innovationen zu implementieren. Sie sind theoretische Konzeptualisierungen des Implementationsprozesses und stellen einen organisationalen und personalen Kontext her. (vgl. Lütgert/Stephan 1983: 514) Die Implementierungsstrategie weist auf eine Intentionalität und eine Zielgerichtetheit im Prozess der Umsetzung hin. Es stellt sich die Frage, wie schulische Innovationen erfolgreich implementiert werden können, vor allem im Bereich der Schulentwicklung und -verbesserung bzw. im Feld der Steuerung des Schulwesens. (vgl. Goldenbaum 2012: 95)

Seit den 1980er Jahren lassen sich in der deutschsprachigen Forschung u.a. nach Lütgert und Stephan (1983: 514 ff) drei Strategien der schulischen Implementation ausmachen. Die „*fidelity perspective*“ beschreibt die Implementation als Erreichen von Zielen nach einer Vorgabe, eine Implementation aufgrund wechselseitiger Anpassung, der „*mutual adaption*“ und als dritte Strategie die Implementation als Evolution. (vgl. ebd.: 514 ff) Snyder, Bolin und Zumwalt (vgl. 1992: 404ff) differenzieren zwischen der „*fidelity perspective*“, der „*mutual adaption*“ und dem „*curriculum enactment*“. Da sich die dritte Strategie ausschließlich auf Lehrplanimplementation beziehe, adaptieren Gräsel/Parchmann (vgl. 2004: 198) diese Strategien hin zu nunmehr zwei Implementierungsstrategien: einerseits „*Top-down-Strategien*“, diese lassen

sich „*mutual adaption*“ und „*fidelity perspective*“ nach Snyder/Bolin/Zumwalt (vgl. 1992) zuordnen, und andererseits „*symbiotische Strategien*“. Gräsel/Parchmann (vgl. 2004: 198) lehnen eine dritte Strategie, die „*Bottom-up-Strategie*“ aufgrund schwieriger Verallgemeinerung ab. Diese wird jedoch u.a. von Goldenbaum (vgl. 2012: 95f) aufgegriffen und als dritte Strategie berücksichtigt.

Im Rahmen von **Top-down-Strategien** wird eine Innovation von außen bzw. „von oben“ initiiert. Externe Behörden oder Expert\_innen legen Wege und Methoden der Implementation fest und fixieren Indikatoren zur Evaluation des Implementationserfolgs. (vgl. Gräsel/Parchmann 2004: 198). Diese Vorgehensweise von „oben“ nach „unten“ in einem hierarchischen Modell bezeichnen Lütgert/Stephan (1983: 514f) als „Bürokratiemodell“. Werden Verordnungen und Zielbilder von „oben“ ausgegeben, welche von den Akteur\_innen erreicht werden müssen, kann von der „*fidelity perspective*“ gesprochen werden. Es besteht die Annahme, dass Innovationsentwickler\_innen und Verwender\_innen die gleichen Vorstellungen, Ziele und Bedürfnisse haben. (vgl. Lütgert/Stephan 1983: 514). Werden nach der Implementation Anpassungen von beiden Ebenen aus zugelassen bzw. wird ein wechselseitiger Austausch als Anpassungsvorgang gesehen, spricht man von der „*mutual-adaption*“ Strategie. (vgl. Altrichter 2005: 4)

Neben schriftlichen Materialien (Schulbücher, Unterrichtsmaterialien oder Lehrpläne) kann die Top-down-Strategie auch Fortbildungsmaßnahmen verordnen, um den Akteur\_innen in Schulen die Innovationsdurchführung zu erleichtern. (vgl. Gräsel/Parchmann 2004: 199)

Studien aus der Implementationsforschung zum Bereich der Top-down-Strategien zeigen, dass es unrealistisch scheint, von oben Vorgaben, in Form von neuen Materialien, zu machen und darauf zu hoffen, dass diese auch umgesetzt würden. Es kann aber festgestellt werden, dass die Wahrscheinlichkeit einer Institutionalisierung steigt, wenn die Innovation als nützlich und bereichernd für die Praxis wahrgenommen wird. Hier ist der richtige Grad an Veränderung entscheidend. Zu wenig Veränderung würde es nicht sinnvoll erscheinen lassen, Innovationen durchzuführen, zu große Veränderungen erzeugen Resignation. Professionalisierungsmaßnahmen in Form von Fortbildung sind gerade bei einer langfristigen Unterstützung der Veränderung wirksam. (vgl. Gräsel/Parchmann 2004: 204) Auch Holtappels (2013: 53) sieht standardisierte Neuerungen von oben als zum Scheitern verurteilt, denn Schulen übernehmen „[...] *nicht einfach vorbereitete Lösungen und Konzepte, eher versuchen sie, neue Ansätze für die eigene Schulsituation behutsam zu adaptieren und kompatibel an ihre spezifischen Organisationsbedingungen anzupassen [...]*“ (Holtappels 2013: 53)

Holtappels sieht auch weitere Hindernisse, um Innovationsprozesse zu ver- oder behindern. Ein wesentlicher Punkt ist „*Overload*“ aufgrund u.a. mehrerer Reformprojekte und Belastungen, Komplexität der Innovation bzw. die unzureichende Beherrschung der Neuerung, zu wenig Ressourcen oder Widersprüche zur gängigen Praxis. Abhilfe schaffen hier Miteinbeziehung aller Akteur\_innen, Konsens bei Entscheidungen und die Klärung von Missverständnissen.

Durch die gezielte Unterstützung von Schulleitung oder Schulaufsicht können Ängste vor Neuerungen unter den Lehrkräften abgebaut werden. (vgl. Holtappels 2013: 54)

**Symbiotische Strategien** bezeichnen ein gemeinsames Vorgehen verschiedener Akteur\_innen im Schulumfeld. Lehrkräfte und handelnde Personen mit unterschiedlicher Expertise vereinbaren gemeinsam Ziele und Maßnahmen der Implementation. Der Erfolg der Maßnahmen wird nicht etwa anhand einer erledigten Umsetzungsmaßnahme getroffen, sondern durch neu entstandene Kooperationsstrukturen, der Beseitigung bzw. Linderung von Problemen oder die Verbreitung von Aktivitäten in Kooperation mit anderen Schulen oder Akteur\_innen. Curriculare Innovationsprojekte wie „Chemie im Kontext“ zur Verbesserung des Chemieunterrichts oder „Schulen im Team“ zur Unterrichtsentwicklung durch Zusammenarbeit von Schulen und Lehrkräften in Netzwerken wären Beispiele für symbiotische Innovationsstrategien. Erfolgskriterien werden teilweise vorgegeben bzw. von den Beteiligten selbst erstellt. Die Wirksamkeit dieser Strategien ist empirisch zu wenig erforscht, um hier allgemeine Aussagen treffen zu können. (vgl. Gräsel/Parchmann 2004: 205 ff; Goldenbaum 2012: 96f)

**Bottom-up Strategien** werden dadurch bestimmt, dass Innovationen von der Einzelschule aus initiiert werden. Oft begleitete Projekte bzw. am Schulstandort beschlossene Neuerungen werden vor Ort beschlossen, geplant und evaluiert. Als Implementationserfolg wird eine vorher festgelegte Zielsetzung definiert. Erfolgsindikatoren können beispielsweise die Einbindung zahlreicher Akteur\_innen zur Verbesserung der Unterrichtsarbeit sein. Durch Netzwerke und Kontakte zu anderen Schulen soll diese Innovation Einsicht und Akzeptanz bei anderen Schulen erzeugen und diese ebenfalls zu Neuerungen führen. Somit sollen erfolgreich etablierte „Best Practice-Beispiele“ auf das gesamte Schulsystem publik gemacht und ausgeweitet werden. Somit werden Maßnahmen von „unten“ nach „oben“ umgesetzt. (vgl. Goldenbaum 2012: 98)

Folgende Abbildung soll die Implementationsstrategien nach Goldenbaum (vgl. 2012: 98) zusammenfassen und verdeutlichen:

Analysekriterium	Implementationsstrategie		
	top-down	symbiotisch	bottom-up
Initiierung von Innovationen und ihrer Implementation	schulextern	schulextern oder schulintern	schulintern
Ausgestaltung von Innovationen (z.B. Ziele, Inhalte, Methoden)	schulextern direktiv	schulintern mit externen Partnern kooperativ	schulintern kooperativ
Kriterien für Implementationserfolg	festgelegt	angepasst flexibel	angepasst flexibel

**Abbildung 6: Implementationsstrategien nach Goldenbaum (2012: 98)**

In den letzten Jahrzehnten wurden verschiedene Strategien an den Schulen umgesetzt. Wurden zunächst hauptsächlich Top-down Strategien angewandt, fanden aufgrund der erhofften besseren Wirksamkeit bald Bottom-up Strategien Anwendung. Daraus entwickelten sich wiederum symbiotische Strategien, die Teile beider vorangehenden Konzepte aufnahmen.

In diesem Zusammenhang ist bei schulischen Staatsentscheidungen eine verstärkte Dezentralisierung mit größerer Autonomie und Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule feststellbar. Klare Richtlinien und Rahmenverordnungen werden zentral vorgegeben, die konkrete und praktische Umsetzung obliegt in diesem Rahmen jedoch der Einzelschule. Von der Mesoebene, also der Einzelschule aus betrachtet, finden sich hier die Strategien top-down, symbiotisch und bottom up als Entscheidungsinstrument, welches relevante Auswirkungen auf die Einzelschule haben kann. (vgl. Goldenbaum 2012: 100f)

### 3.2.5. Einflussfaktoren auf schulische Innovationen

Neben den Implementationsstrategien sind die inner- und außerschulischen Einflussfaktoren ein bedeutender Bestandteil in Bezug auf die Implementation schulischer Innovationen.

Die schulische Implementationsforschung kann einige dieser Einflussfaktoren nennen. Es gibt Analysen von u.a. Altrichter/Wiesinger (2005) oder Goldenbaum (2012, 2013), die ähnliche Erkenntnisse bezüglich Einflussfaktoren zeigen. Die Gliederung von Altrichter/Wiesinger (2005: 4) soll einen ersten Überblick bieten:

<p><b>A. Charakteristika der Innovation selbst</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (wahrgenommenes oder gefühltes) Bedürfnis</li> <li>▪ Klarheit (der Ziele und Mittel)</li> <li>▪ Komplexität</li> <li>▪ Qualität, kontextuelle Passung und Praktikabilität</li> </ul>	<p><b>C. Organisation</b></p> <p><i>C1. AkteurInnen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitung der Organisation (z.B. Schulleiter/in und ev. Schulleitungsteam; Projektleitung, Steuergruppe) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausmaß des commitments zur Innovation</li> <li>- Fähigkeit, Ressourcen zu beschaffen</li> <li>- Schutz vor äußerer Einmischung</li> <li>- Anerkennung und Ermutigung für das Personal</li> <li>- Anpassung der Standardverfahrensweisen</li> </ul> </li> <li>▪ Kompetenzen und Einstellungen der LehrerInnen <ul style="list-style-type: none"> <li>- Partizipation bei der Entscheidungsfindung</li> <li>- Qualität der kollegialen Beziehungen</li> </ul> </li> <li>▪ Kompetenzen und Einstellungen der SchülerInnen und anderer Betroffener</li> </ul> <p><i>C2. Charakteristika der Organisation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kompatibilität der Ziele der Innovation mit den strategischen Zielen der Organisation</li> <li>▪ organisationale Strukturen und Prozesse</li> <li>▪ Anreizsysteme und Karrieremuster</li> <li>▪ Charakteristika des bestehenden Curriculums und der Leistungsbeurteilungsverfahren</li> <li>▪ Organisationskultur</li> </ul>
<p><b>B. Charakteristika des lokalen Kontexts</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ regionale Verwaltung (z.B. Schulbezirk) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geschichte: positive/negative Erfahrungen mit Innovationen</li> <li>- adäquate Unterstützung und Begleitung von Innovationen</li> <li>- aktives Wissen und Verständnis bzgl. der Innovation</li> </ul> </li> <li>▪ Charakteristika des engeren lokalen Umfeldes (z.B. Gemeinde)</li> <li>▪ Stabilität/Veränderlichkeit des Kontextes</li> </ul>	
<p><b>D. Politik, Zentralverwaltung und externe Agenturen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualität der Beziehungen zwischen zentralen und lokalen AkteurInnen</li> <li>▪ Ressourcenunterstützung und Fortbildung</li> </ul>	

**Abb. 7: Einflussfaktoren auf schulische Implementationen nach Altrichter/Wiesinger (2005: 4)**

Wie in der Auflistung ersichtlich, kategorisieren Altrichter/Wiesinger die Faktoren in vier größere Gruppen. Die Innovation selbst, der lokale Kontext, Charakteristik der Organisation und der Einfluss von Politik und Verwaltung. (vgl. Altrichter/Wiesinger 2005:4)

### **(A) Merkmale der Innovation selbst:**

Die Chance auf eine erfolgreiche Implementierung steigt mit einem Bedürfnis nach Lösung. Dieses wahrgenommene oder verspürte Bedürfnis wird ergänzt durch die Wahrnehmung einer hohen Qualität und vor allem Praktikabilität des Vorschlages. Qualität bedeutet hier nicht nur die von Expert\_innen attestierte Meinung, insbesondere wird hier die Qualitätseinschätzung aller beteiligter Akteur\_innen wie beispielsweise Lehrkräfte, Verwaltungsbeamte/-\_innen, usw. Berücksichtigung finden müssen. Altrichter/Wiesinger (vgl. 2005: 5) sprechen hier von der kontextuellen Passung, die auf den Standort bezogen funktioniert, jedoch in andere Kontexte kopiert nur selten adaptiert wird und gleich gut funktioniert. (vgl. Altrichter/Wiesinger 2005:5)

*Klare Wege für die Zielerreichung*, welche die Innovation nicht zu detailbehaftet eingrenzen und ein „Nach-erfinden“ möglich machen, steigern nach empirischen Erkenntnissen die Aussichten auf Erfolg. Des Weiteren ist die *Komplexität bzw. der Komplexitätsgrad* entscheidend für die Umsetzung. Zu komplex bedeutet zu starke Änderungen in grundlegenden Arbeitsmustern, zu wenig komplex kann eine Änderung des Arbeitsverhaltens als unnötig erscheinen lassen. Genanntes Schema betrifft auch die Bedeutung der *Einstellung der Lehrkräfte* zu einer Innovation. *Weiterbildungen*, welche die innovationsbezogenen Kompetenzen steigern bzw. subjektive Einstellungen oder Überzeugungen dem Thema gegenüber abgleichen scheinen grundsätzlich dann erfolgreich zu sein, wenn es um langfristige Unterstützung geht, bei der auch die Schulleitung miteinbezogen ist. (vgl. Goldenbaum 2012: 103)

### **(B) Lokaler Kontext:**

Innovationen bei einzelnen Lehrer\_innen oder Schulen brauchen die aktive Unterstützung von übergeordneten Hierarchien der Schulaufsicht bzw. Schulverwaltung. Die lokale Verwaltung braucht Wissen über die Innovation und muss eine klar zustimmende Haltung zur Innovation deutlich machen. Diese zustimmende Haltung muss langfristig und andauernd im Rahmen des Prozesses erfolgen. Prozessberatung, effektive Fortbildungsmaßnahmen, Exkursionen zu „best practice“ Beispielen, die Schaffung eines stabilen Umfeldes und Sicherung von beispielsweise materiellen Rahmenbedingungen oder das Miteinbeziehen von Expert\_innen sollen diese Unterstützung verdeutlichen. (vgl. Altrichter/Wiesinger 2005: 5)

### **(C1) Organisationsebene – Akteur\_innen:**

Befürwortung und Unterstützung der *Führungskräfte* gegenüber der Innovation auf allen hierarchischen Ebenen sind essentiell für die erfolgreiche Implementation. Vor allem Spitzenkräfte haben die Möglichkeiten, Ressourcen zu verteilen bzw. Erfolg oder Untätigkeit mit entsprechenden Sanktionen zu belegen. *Schulleiter\_innen* signalisieren nach außen, wie ernst es ihnen mit der Innovation ist und treten als „facilitator of change“ in einer anderen Rolle auf, als es, im bisher eher administrativ-passiven Schulleitungsdienst, üblich war.

Aber auch die Kompetenzen und Einstellung der Lehrkräfte, mit einer verstärkten Partizipation an Entscheidungsprozessen, haben im Netzwerk von Lehrkräften, Leitungspersonal oder anderen Akteur\_innen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg der Implementation. Schüler\_innen dürfen ebenfalls nicht vergessen werden, die bei Unter- oder Überforderung und bei Widerspruch zu ihren Bedürfnissen jegliche Unterstützung verwehren können. (vgl. Altrichter 2005: 6)

***(C2) Organisationsebene – Strukturelle und kulturelle Merkmale der Organisation:***

Nach Altrichter/Wiesinger (vgl. 2005: 6) müssen strategische Ziele der Organisation im Einklang mit Innovationszielen sein. Holtappels (vgl. 2013: 65) geht davon aus, dass die „Schule als lernende Organisation“ mit Verfahren und Anwendungen zur systematischen Schulentwicklungsarbeit, vor allem interne Entwicklungskapazitäten und Qualitätsmanagement, zu einer effektiven Implementation beitragen kann. Altrichter/Wiesinger (vgl. 2005: 6) sehen bei veränderten Organisationsprozessen und -strukturen die Möglichkeit, Druck auf andere Strukturen auszuüben. *Anreizsysteme und Karrieremuster* müssen auf eine mögliche Integration im Gesamtsystem überprüft werden. Die Veränderung der *Leistungsbeurteilung* wird nur schwer möglich sein, wenn andere Bereiche unangetastet bleiben und unweigerlich zu Konflikten führen. Eine bestehende Organisationskultur muss offen für die Eingliederung der Kultur des Innovationsvorschla- ges sein und zwangsläufig als lernende Organisation agieren. (vgl. Altrichter 2005: 6)

***(D) Politik, Zentralverwaltung und externe Agenturen:***

Politische Interessen prägen oft Innovationen. Diese müssen nicht mit Expert\_innenmeinungen oder den Anliegen von externen Agenturen und Administration übereinstimmen. Lobbying und öffentliche Interessen befeuern Innovationen. Staatliche Richtlinien, Förderungen oder Sponsoring dienen zur Durchsetzung. Diese dadurch entstehende Komplexität wird oft unterschätzt, obwohl die Implementationsforschung als eines der wichtigsten Elemente, die „[...] *Qualität der Beziehungen zwischen zentralen Akteur\_innen, die die Innovation betreiben, und den lokalen Umsetzer\_innen [...]*“ (Altrichter/Wiesinger 2005: 7) anführt.

**3.2.6. Exkurs: Einfluss von vielfältigen Akteur\_innen in der Global Governance Architektur**

Die Agenda 2030 mit ihren SDGs ist ein komplexes System. Deswegen soll im nächsten Kapitel ein für den Erkenntnisgewinn dieser Arbeit zusammenfassender Überblick gegeben werden, welche Akteur\_innen in Interdependenzen mit den SDGs stehen bzw. Einfluss davon oder daran haben.

Die für diese Arbeit verwendete Definition von Global Governance meint „[...] *das Zusammenwirken von staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren von der lokalen bis zur globalen Ebene.*“ (Messner/Nuscheler 1996: 4)

Die „Global Governance-Architektur“ (vgl. ebd.: 5) soll die verschiedenen Akteur\_innen verdeutlichen, die Einfluss auf die Gestaltung von Global Governance nehmen. Hierzu zählen internationale Organisationen (im Weiteren kurz IO oder IOs), vor allem Organisationen aus dem System der UNO, Akteur\_innen auf lokaler und nationaler Ebene oder regionale bzw. supranationale Institutionen wie beispielsweise die EU. Nationalstaaten spielen weiterhin eine bedeutsame Rolle, jedoch im Geflecht mit Akteur\_innenkonstellationen auf verschiedensten Ebenen. (vgl. Messner/Nuscheler 1996: 5)



**Abb. 8; Global Governance Struktur, Messner/Nuscheler 1996: 5**

Die Definitionen von Institution sind in vielfältigen Forschungsdisziplinen vorhanden und oft sehr weit gefasst. Speziell im Bereich der politischen Institutionen, die für diese Arbeit von vorrangiger Bedeutung sind, schlägt Bröchler (vgl. 2014: 131) folgendes Verständnis vor: „Politische Institutionen stellen Bearbeitungsstrukturen für gesellschaftliches Handeln im öffentlichen Interesse regelungsbedürftiger Sachverhalte dar, die einen Beitrag zu kollektiv verbindlichen Entscheidungen leisten.“ (Bröchler 2014: 131)

Bereits in den 2000er Jahren spricht der an der Universität Luzern forschende Politikwissenschaftler Joachim Blatter (2003: 76) von einer „Entgrenzung der Politik“. Er stellt in internationalen Beziehungen einen Wandel von Hierarchien hin zu Netzwerken fest. „In struktureller Hinsicht wird damit in der Steuerungstheorie vor allem der gleichberechtigte Einzug einer Vielzahl von öffentlichen und privaten Akteuren in die Politikformulierung und -implementation verstanden.“ (Blatter 2003: 76)

Bei den Nationalstaaten verringert sich der Einfluss der Exekutive auf zwischenstaatliche Beziehungen und sie verlieren somit die „gate keeper“-Funktion. Direkte Kontakte zwischen internationalen und binnenstaatlichen Akteur\_innen verringern die strategischen Einflussmöglichkeiten nationaler politischer Instanzen. Dies hat eine Dezentralisierung der politischen Steuerung zur Folge. Blatter (vgl. 2003: 83ff) spricht hier von einer bedeutsamen Rolle von dezentralen politisch-administrativen Einheiten und privaten Akteur\_innen bei der Gestaltung von grenzüberschreitenden Entwicklungen. Alte Institutionen werden hier jedoch selten aufgelöst, vielmehr stellt Blatter eine Zunahme grenzüberschreitender Institutionen fest. Der Wandel bestehender zwischenstaatlicher Institutionen verläuft nicht aufgrund der Anpassung an neue



gesellschaftliche Herausforderungen, sondern verändern ihre Ausrichtung erst unter Druck „von unten“ durch neu entstandene, konkurrierende Institutionen. Dieses sogenannte „*patching-up*“ bildet gemeinsam mit der sogenannten „*transposition*“, einem Verändern von zwischenstaatlichen Arbeitsweisen bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen (z.B. bei gleichbleibenden Völkerrechtsvertrag werden Vorgehensweisen und Arbeitsschritte angepasst), den Prozess, welcher Transformationen bei den Institutionen in Grenzregionen auslöst. Dieser Prozess geschieht in zeitlichen Wellenbewegungen und Schüben, vorrangig durch externe, ideelle Visionen und Ideen, und nicht durch materielle Notwendigkeit oder gar Nöte. (vgl. Blatter 2003: 82 – 99)

Die Forscher\_innen Abbott/Green/Keohane an der Arizona State University erkennen in ihrer aktuellen Forschung einen dramatischen Wandel im Bereich der Institutionen von Global Governance. Der von Blatter beschriebene Trend von International Governmental Organisations (IGOs), die noch immer Bestand haben, hin zu anderen Formen der Institutionen setzt sich fort. Die Zahl von informellen internationalen und zwischenstaatlichen Institutionen sowie von „Private Transnational Regulatory Organisations“ (Abbott/Green/Keohane 2016: 26) steigt weiterhin an und erhöht dadurch die Komplexität von zahlreichen Politikfeldern. Abbott/Green/Keohane (vgl. ebd.: 26) sehen sogar eine „*institutional revolution*“, welche durch den steigenden Einfluss von Private Transnational Regulatory Organisations, private und nicht staatliche Interessen in den Vordergrund von verschiedenen Politikfeldern stellt. Somit ist die Gefahr der Durchsetzung der Interessen Weniger zu Ungunsten der Interessen der Gesamtgesellschaft gegeben. (vgl. Abbott/Green/Keohane 2016: 26f)

Die Kräfteverhältnisse zwischen Staaten und die Art, wie globale Regulierungen stattfinden sind einem Wandel unterzogen. Starke Vereinbarungen in großen konsensbasierten Foren werden durch eine größere Anzahl und Vielfalt an Interessen bzw. Interessensvertreter\_innen erschwert. Weiters werden informelle Mechanismen im privaten und auch öffentlichen Raum verstärkt feststellbar. Ruggie (vgl. 2018: 31ff), Professor für International Affairs beschreibt eine Dynamik aus sogenannten „*verzwickten Problemen und Skaleninkompatibilitäten*“ (es können beispielsweise globale Probleme wie der Klimawandel aufgrund der individuellen nationalstaatlichen Regulierungskompetenzen nur sehr schwierig gelöst werden) aufgrund von clubartigen internationalen Strukturen mit begrenzter Mitgliederzahl von nationalen Regierungsbehörden und Fachverbänden und vermehrter Schaffung internationaler informeller Mechanismen und deren flexible Änderung. Diese Dynamik bedeutet eine fortschreitende Änderung in der Ideenfindung bzw. bei globalen Entscheidungsprozessen hin zu einer Kombination aus formellen zwischenstaatlichen Vereinbarungen und formellen bzw. informellen und flexiblen Umsetzungsmaßnahmen. Hauptsächlich bezieht er seine Feststellung auf Regulierungen im Bereich der Wirtschaft und Menschenrechte, jedoch vermutet Ruggie eine Gültigkeit dieser Dynamik auch für andere Politikfelder. (vgl. Ruggie 2018: 31ff)

Zusammenfassend kann also von einer maßgeblichen Veränderung im Bereich der Global Governance gesprochen werden. Ein Trend, weg von hierarchischen staatlichen Organisationen hin zu privaten und oft informellen Institutionen lässt sich eindeutig erkennen, was die Schwächung der nationalstaatlichen Einflussnahme und ein Aufkommen bzw. die stärkere Einflussnahme vielfältiger Interessenslager und Akteur\_innen mit einer Vielzahl an informellen und formellen Institutionen zur Folge haben kann. Empirisch lässt sich trotz der „*revolutionären Änderungen*“ (Abbott/Green/Keohane 2016: 27) im strukturellen Bereich noch keine eindeutige Aussage auf den Einfluss neuer Formen politischer Institutionen in inter- bzw. transnationalen Handlungsfeld treffen.

Für das Thema dieser Arbeit werden drei Gruppen von Akteur\_innen im Bildungsbereich in Anlehnung an Adick (2012: 92f) definiert:

- **nationale (staatliche) Organisationen:** Ministerien und ihnen zugeordnete Behörden;
- **internationale (zwischenstaatliche) Organisationen (IGOs für International Governmental Organizations):** Bildungsprogramme internationaler Regierungsorganisationen wie beispielsweise OECD, Weltbank oder UNESCO;
- **internationale (nichtgovernmentale) Organisationen (INGOs):** z. B. OXFAM; oder auch transnationale Nichtregierungsorganisationen (NROs).

Weymann/Martens (2005: 74f zitiert in Adick 2012: 93) sehen drei Einflussmöglichkeiten von IOs im internationalen Bildungswesen am Beispiel der OECD:

*„Governance durch Koordination bezeichnet die Fähigkeit internationaler Organisationen, die Fäden als veranstaltende Organisation in der Hand zu haben.*

*Governance durch Meinungsbildung soll heißen, dass internationale Organisationen Inhalt und Form der nationalen öffentlichen Diskurse beeinflussen. Mittel sind Materialien, Statistiken und Informationen, die als Tatsachenbehauptungen durch die Organisation erzeugt und international kommuniziert werden.*

*Governance durch Instrumente bezieht sich auf die Übernahme der durch gemeinsamen Beschluss verpflichtenden Regulierungen auf Seiten der nationalen Mitgliedsstaaten.“*  
(Weymann und Martens 2005: 74f zitiert in Adick 2012: 93)

Adick (vgl. 2012: 100) analysiert den Einfluss von Organisationen auf das Bildungssystem und erkennt, dass INGOs/NROs bei der Umsetzung von Programmen IGOs wie beispielsweise die UNESCO unterstützen. Gerade im Pflichtschulbereich kommt privaten INGOs/NROs in Bezug auf die Einflussnahme in Global Governance wenig Bedeutung zu, da hier nach wie vor staatliche Systeme vorherrschende Machtinstitutionen sind. Generell kann gesagt werden, dass internationale Bildungspolitik als Teil von Global Governance von nationalen Organisationen bestimmt wird. IGOs, wie etwa die UNESCO oder OECD nehmen durch

Koordination, Meinungsbildung oder gezielten Instrumenteneinsatz Einfluss, transnationale INGOs/NROs spielen eher wenig Rolle, wobei hier der Forschungsstand unzureichend zu sein scheint. (vgl. Adick 2012: 100) Langthaler (vgl. 2015: 9) sieht einen steigenden Einfluss von NGOs, die auch in Gremien als Partner\_innen anerkannt werden. Jedoch sind die NGOs in Größe und Ausrichtung auch Geberorganisationen ähnlich. Weiters sind Think Tanks eine Akteur\_innengruppe, die an Einfluss gewonnen hat. (vgl. Langthaler 2015: 9)

Es scheint sich also nach aktuellen Erkenntnissen der schulischen Implementationsforschung herauszustellen, dass die Einflussnahme auf die Implementation der SDGs im österreichischen Bildungssystem von vielfältigen Akteur\_innen in mehreren Ebenen im globalen Kontext beeinflusst wird. Wie diese Einflussnahme und die Strategien aussehen, soll folgend analysiert werden.

### 3.3. Implementation von SDG 4.7 im österreichischen Bildungssystem

*„Die Komplexität der Implementierung macht die Vorhersage ihres Erfolgs riskant. Sie macht es aber auf der anderen Seite für Entwickler\_innen und Promotor\_innen von Innovationen vorteilhaft, sich an der Implementierung aktiv und direkt zu beteiligen, um aus den Adaptionen und Veränderungen im Zuge der Umsetzung an einem spezifischen Ort mehr über die eigene Innovation zu lernen.“ (Altrichter/Wiesinger 2005: 7)*

Nach der Verabschiedung der sechs Ziele „Education For All“ (im Weiteren kurz EFA, verabschiedet in Dakar) und den Millennium Development Goals im Jahr 2000 wurden auf der Welt „beträchtliche Fortschritte“ (UNESCO 2017b: 3) erzielt, jedoch wurden weitere Maßnahmen in Form der SDGs notwendig. Mit der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung und dem darin enthaltenen Bildungsziel 4: *„Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherstellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern“* (ebd.: 3) sollen laut UNESCO alle Anstrengungen unternommen werden, um die SDGs bis 2030 zu erreichen. Die internationalen Beratungen zur Formulierung und Umsetzung des Bildungszieles 4 wurden durch das EFA Steering Committee geleitet. Dieses Committee wird von der UNESCO einberufen und besteht aus Vertreter\_innen der sechs regionalen Gruppen der UNESCO, der E-9 Initiative und dem Gastgeberland des Weltbildungsforums 2015, also Korea; den fünf EFA-Initiatoren (UNESCO, dem Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP), UNICEF, der Weltbank und dem Bevölkerungsfonds der Vereinten Nationen); der Global Partnership for Education (GPE); der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD); Vertreter\_innen der Zivilgesellschaft, der Privatwirtschaft und der Lehrkräfte. (vgl. UNESCO 2017b: 3f)

Im Rahmen des „World Education Forum“ in der Republik Korea 2015 wurde die sogenannte „Bildungsagenda 2030“ beschlossen. Diese formuliert **grundlegende Elemente** von SDG 4 (siehe oben) bzw. Eckpunkte des **Aktionsrahmens** zur Umsetzung von SDG 4. In der „Incheon-Erklärung“ verabschiedet am 21. Mai 2015, verpflichteten sich die World-Education-Forum-Teilnehmer\_innen zur Umsetzung dieser Agenda. (vgl. UNESCO 2015e: 4ff)

### 3.3.1. Aktionsrahmen Bildungsagenda 2030

Grundlage des Aktionsrahmens ist wie oben angeführt die Incheon-Erklärung, in der grundsätzliche Punkte zur Umsetzung festgehalten wurden. Die wesentliche Verantwortung für die Umsetzung sieht die Erklärung bei den Regierungen, jedoch unter der Bedingung, sämtliche Stakeholder\_innen miteinzubeziehen. Eine starke globale und regionale Zusammenarbeit soll die Grundlage für eine transformative Umsetzung der Bildungsagenda sein. Das Prinzip „*Policy Coherence for Sustainable Development*“ (UNESCO 2015e: 4) steht für eine Ausrichtung aller Ressorts hin zu einer nachhaltigen Entwicklung. Die UNESCO, als Sondereinheit für Bildung der UNO, soll die Bildungsagenda auf dem Weg koordinieren und anführen. Anfeuern des politischen Dialoges und Engagements, Standardsetzung und Wissenstransfer, Beobachtung der Zielerreichung oder das Zusammenholen von Akteur\_innen auf globaler, regionaler oder nationaler Ebene zur Umsetzung der Bildungsziele soll die Hauptaufgabe der UNESCO sein. Nationale Evaluierungs- und Monitoringsysteme sollen installiert werden, die entsprechende Rechenschaftsberichte über SDG 4 bzw. des SDG 4 in anderen SDGs, einfordern. (vgl. UNESCO 2015e: 4ff) Die Incheon-Erklärung bezeichnet im Schlusswort das große Vorhaben mit einer historischen „[...] *Verpflichtung von uns allen, das Leben der Menschen durch eine neue Vision für Bildung zu verändern, mit couragiertem und innovativem Handeln, um unser ehrgeiziges Ziel bis 2030 zu erreichen [...]*“ (UNESCO 2015e: 6)

Nach dieser Ansage soll der Aktionsrahmen eine Leitlinie für die vorerst national initiierte Umsetzung des SDG 4 sein. Staaten sollten in evidenzbasierte, innovative und kosteneffektive Ansätze investieren. Strategien sollten Menschen die Möglichkeit geben, hochwertige Bildung zu erlangen. Diese Strategien sind jedoch sehr allgemein gefasst, die je nach Rahmenbedingungen in den Nationalstaaten angepasst werden müssen, welche den Fokus auf folgende Inhalte legen sollen:

- Pläne, Rechtsvorschriften und Systeme stärken,
- Inklusion, Geschlechtergleichberechtigung und Chancengerechtigkeit als Prioritäten setzen,
- Lernen und Qualität verstärkt in den Vordergrund stellen,
- die Förderung von Lebenslangem Lernen,
- Bildung in Notsituationen berücksichtigen. (vgl. UNESCO 2017b: 9)

Diese allgemeinen Richtlinien werden in den Unterzielen etwas konkreter ausgearbeitet. In dem für diese Arbeit relevanten SDG 4.7 sollen staatliches Handeln, unterstützt durch Multi-Stakeholder\_innen-Partner\_innenschaften die Umsetzung vorantreiben. Nationalstaaten sollen die globalen Ziele auf ihre nationalen Bildungssysteme und Konzepte übertragen bzw. diese entsprechend anpassen. Zwischenziele für beispielsweise 2020 und 2025 sollen als Richtwerte für Zwischenberichte dienen. (vgl. UNESCO 2017b: 10)

Im konkreten Fall des SDG 4.7 sollen BNE und GCED im Rahmen von systemweiten Maßnahmen, Lehrplanreformen, Lehrer\_innenbildung, etc. in sämtlichen Bildungsbereichen etabliert werden. Kenntnisse, Fähigkeiten und Werte um friedliche, nachhaltige und gesunde Gesellschaften aufzubauen, sowie

partizipatorische Programme zu BNE und GCED sollen das Engagement in der Gemeinschaft stärken. Gute Praxis innerhalb und zwischen den einzelnen Staaten in Form von Bildungs- und Austauschprogrammen, soll die internationale Kooperation und Verständigung fördern. Kulturelle Vielfalt, Ausdruckformen – auch in Anbetracht lokaler Bedingungen -, sollen als Schlüsselrolle nachhaltiger Entwicklung erkannt werden. Robuste Bewertungssysteme sollen Lernergebnisse bezüglich BNE und GCED beurteilen. „[...] auf allen Ebenen und in allen Formen [...]“ (UNESCO 2017b: 21) soll ein interdisziplinärer, Multi-Stakeholder\_innen-Ansatz eine Kultur der Gewaltlosigkeit und des Friedens durch Menschenrechtsbildung stattfinden. (vgl. UNESCO 2017b: 19ff)

Vergleicht man diese Strategie-Vorschläge zu SDG 4.7 mit der Definition von SDG 4.7 und den inhaltlichen pädagogischen Konzeptionen darin (siehe Kapitel 2.4), kann man eine klare allgemeine Bezugnahme zu diesen Konzepten feststellen, jedoch keine konkreten Umsetzungsstrategien. Es kann wohl eher als eine etwas länger ausformulierte SDG 4.7 Beschreibung gesehen werden. Dass „[...] die Möglichkeit bieten [...] Einstellungen zu erwerben [...]“ (UNESCO 2017b: 21) grundsätzlich gegeben sein muss, um dabei Lernfortschritte zu erzielen scheint eher eine logische Schlussfolgerung und Grundvoraussetzung, als eine praktikable Strategie. BNE und GCED „[...] auf allen Ebenen und in allen Formen von Bildung [...]“ (ebd.: 21) sicherzustellen, ist sicherlich eine gut gemeinte Formulierung oder ein ehrgeiziges Zielbild, jedoch als Strategie im Bildungssystem vermutlich zu allgemein. Selbst wenn es in den Nationalstaaten weiterbearbeitet werden soll, bleibt hier ein enormer Interpretationsspielraum für „alle Ebenen“ und „alle Formen“. „Das zentrale Ziel der Implementierungsmechanismen der Bildungsagenda 2030 ist die Unterstützung des Handelns der Mitgliedstaaten.“ (UNESCO 2017b: 26)

Wenngleich die Implementierungsstrategien als theorielastig und zu allgemein bezeichnet werden können, stellt der Aktionsrahmen immerhin eine erste Orientierung dar. Außerdem werden im Kapitel V. Akteur\_innen, internationale Koordinierung, Monitoring und Finanzierung behandelt und zeigen eindeutige Zuständigkeiten der UNESCO und weiteren UN-Organisationen im Bereich Koordinierung und Leitung der Mitgliedstaaten. (vgl. ebd. 2017b: 29f)

Der in der Generalversammlung im Juli 2017 verabschiedete bzw. im März 2019 überarbeitete „Global Indicator Framework“ beinhaltet 232 Indikatoren. Diese wurden von der „UN Inter-Agency and Expert Group on SDG Indicators“ (IAEG-SDGs) ausgearbeitet. Sie sollen Orientierung über das Ausmaß der Umsetzung des SDG bieten. Für das SDG 4.7 lautet der Indikator:

*„Extent to which (i) global citizenship education and (ii) education for sustainable development, including gender equality and human rights, are mainstreamed at all levels in (a) national education policies; (b) curricula; (c) teacher education; and (d) student assessment“* (IAEG-SDGs 2019: 5)

Hier kann eine Fokussierung auf nationale Regelungen, Curricula, Lehrkräfteausbildung und Lernenden-Bewertung erkannt werden. Auch hier ist wieder eine sehr allgemeine Formulierung feststellbar.

Ob und wie die die österreichische Bundesregierung zur Implementierung der SDGs bzw. von SDG 4.7 diese Implementierungsempfehlungen bzw. Indikatoren heranzieht und wie sie generell vorgeht, soll nun dargelegt werden.

### 3.3.2. Implementationsstrategie der Bundesregierung

Nach der Verabschiedung der Agenda 2030 führten im Sommer 2015 alle österreichischen Ministerien eine Bestandsaufnahme durch, um einen Überblick über bereits vorliegende Strategien, Programme und Maßnahmen zu gewinnen. Alle Bundesministerien wurden am 12. Jänner 2016 von der Bundesregierung beauftragt die SDGs in ihre Programme und Strategien einzuarbeiten und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen, diese umzusetzen. Laut einem Papier, veröffentlicht 2017 vom Bundeskanzleramt (BKA) ist jedes Ministerium eigenverantwortlich für die Umsetzung und Implementierung der SDGs zuständig. „**Mainstreaming**“ soll den strategischen Rahmen der Umsetzung bilden. Zielorientiert sollen „[...] die SDGs in sämtliche Aktivitäten [...]“ (Bundeskanzleramt 2017: 7) der österreichischen Verwaltung und Politik integriert werden. Durch das vielfältige Vorkommen der SDGs in den Handlungsbereichen der österreichischen Politik soll der Mainstreaming-Ansatz weiter gestärkt und im Sinne von „*Good Governance*“<sup>1</sup> ein „[...] nachhaltig geordneter öffentlicher Haushalt [...]“ verabschiedet werden. (vgl. Bundeskanzleramt 2017: 7)

Eine Arbeitsgruppe unter der Leitung des Bundeskanzleramtes und des Ministeriums für Europa, Äußeres und Integration leitet seit 12. Jänner 2016 die Koordinierung sämtlicher Ministerien und soll für eine geregelte Berichterstattung und für eine Sichtbarmachung der Umsetzung sorgen. ( vgl. ebd.: 8)

Auf EU-Ebene erfolgt ein regelmäßiges Monitoring des Umsetzungsprozesses durch die Kommission, die auch durch Mainstreaming eine Umsetzung der SDGs forcieren will. Für 2020 ist ein erster Umsetzungsbericht vor einem UN-Forum geplant. Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung will durch Datenbereitstellung und Beratung die Staaten bei der Umsetzung unterstützen. Indikatorensets der IAEG-SDGs (siehe oben) – angepasst an Österreich - sollen von der „Statistik Austria“ erstellt werden. Einen aktiven Beitrag zur Umsetzung der SDGs soll der Rechnungshof durch unabhängige Kontrolle leisten. (vgl. ebd.: 8ff)

Konkret auf das SDG 4 bezogen, nennt die damalige Regierung in ihrem Konzept die Bildungsreform, die einen Bogen von frühkindlichem Alter bis hin zur Sekundarstufe II spannen will, und Schwerpunkte auf „*Chancengerechtigkeit beim Bildungszugang, auf Individualisierung, Inklusion und Kompetenzorientierung sowie auf die Erreichung eines möglichst hohen Bildungsniveaus*“ (ebd.: 18) setzen will. Viele Inhalte des SDGs wären in der bereits erstellten „*Strategie für Lebensbegleitendes Lernen*“ (ebd.: 18) enthalten. (vgl. ebd.: 18)

Qualitätsmanagement im Rahmen von „SQA“ (Schulqualität Allgemein) soll in Form von Jahresplänen für jede Schule – u.a. durch verstärkte schulautonome Handlungsspielräume - im Pflichtschulbereich geplant

---

<sup>1</sup> Es wird in dem Papier nicht näher auf die Defintion von „Good Governance“ eingegangen.  
3. November 2019

und umgesetzt werden und „Qualitätsmanagement [...] und eine neu geschaffene Behördenstruktur auf Länderebene unterstützen die Schulen dabei, ihre neuen Aufgaben bestmöglich zu bewältigen.“ (ebd.: 18)

Inhaltlich werden die in Curricula verankerten Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen wie:

- „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung,
- Politische Bildung,
- Globales Lernen und Global Citizenship Education,
- Interkulturelles Lernen und
- Genderkompetenz und Geschlechtergleichstellung.“ (ebd.: 18)

als zentrale Orientierungspunkte und rechtlich verbindliche Umsetzungsvorgaben angeführt.

Durch das Zusammenwirken dieser Felder, die im Unterricht angewendet werden müssen, soll eine „transformative Bildung“ stattfinden, die Lernende die nötigen Kompetenzen und Kenntnisse erwerben lässt. Der UNESCO Fachbeirat „Transformative Bildung“ soll, institutionsübergreifend und fachlich beratend, herangezogen werden und zur Implementation beitragen. (ebd.: 18)

Auf der **Homepage des BMBWF** (vgl. 2019) wird darauf verwiesen, dass die Schule eine Abbildung der Gesellschaft im Kleinen sei und nur durch Zusammenarbeit auf allen Ebenen eine Veränderung stattfinden könne. Es sollen vielfältige Akteur\_innen miteinbezogen werden. Explizit empfohlen werden vom BMBWF ebenfalls folgende Schulnetzwerke:

- „UNESCO Schulen,
- ÖKOLOG Schulen,
- Klimaschulen Projekt,
- Klimabündnis Schulen,
- Umweltzeichen Schulen,
- Fairtrade Schulen,
- Schulen im Aufbruch und
- Entrepreneurship Education Schulen.“ (BMBWF 2019)

Weiters wird dezidiert auf das SDG 4.7 hingewiesen, welches vorrangig mit BNE und GCED Konzepten erarbeitet werden soll. Im Zusammenhang werden spezifische online-Materialsammlungen genannt. (vgl. BMBWF 2019) Auf vorausgehende Strategien wie die „Bildung für Nachhaltige Entwicklung Agenda“ im Jahr 2008, und auch u.a. die Grundsatzverlässe „Politische Bildung“, „Interkulturelles Lernen“ oder „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ wird als Ansatzpunkt für die formelle Umsetzung im österreichischen Bildungswesen verwiesen. Auf Fortbildungsveranstaltungen (Bundesfachtagung Globales Lernen) und Universitäts-Lehrgänge (Global Citizenship Education) wird hingewiesen. Auch die Regierungswechsel in den Jahren 2018 bzw. 2019 scheinen keine gravierenden Änderungen in der Umsetzungsplanung des SDG 4 verursacht zu haben. Die Homepage des BMBWF führt durchwegs vergleichbare bzw. gleiche Eckpunkte wie in der Bestandsaufnahme 2017. U.a. der Mainstreaming-Ansatz, die Bildungsreform oder die „Wirkungsorientierte Steuerung der Bundesverwaltung“ zur Verbesserung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit sollen die Agenda 2030 zur erfolgreichen Implementation verhelfen. (vgl. BMBWF 2019)

Zusammenfassend kann zur Bestandsaufnahme 2017 (BKA 2017) und aktuellen Veröffentlichungen auf der Homepage des BMBWF festgehalten werden, dass zur Implementierung des SDG 4.7 so gut wie alle rechtlichen und systemischen Grundlagen geschaffen wurden und gerade werden. Formell scheinen ein Großteil der zu behandelnden Themen als Einzelbausteine des SDGs 4.7 in Österreich verankert zu sein. Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen bzw. Grundsatzverordnungen (siehe oben) regeln die inhaltlichen und rechtlich verbindlichen Bestandteile. Als beratende Institutionen werden UNESCO und OECD genannt. Der Mainstreaming-Ansatz, die Bildungsreform und daraus u. a. neue behördliche Strukturen und verstärkte Schulautonomie schaffen systemische Bedingungen. Kontrolle durch regelmäßige Berichte in Österreich (ÖSTAT) und auf EU-Ebene (Kommission) bzw. durch die Berichte des Rechnungshofes (siehe oben) steuern ein Monitoringsystem durch verschiedene Akteur\_innen.

### **3.3.3. Aktuelle Befunde zur Implementation des SDG 4 bzw. 4.7**

Sieht man den Ansatz der Regierung, könnte davon ausgegangen werden, dass alles seinen geordneten Weg läuft und die Umsetzung von SDG 4 bzw. SDG 4.7 auf dem Weg ist. (siehe voriges Kapitel, auch OECD 2017) Im Folgenden sollen aktuelle Befunde zur Implementation der SDGs bzw. SDG 4.7 angeführt werden und ein kritischer Blick auf die Umsetzung in Österreich geworfen werden.

Auf Ebene der Europäischen Union ist die Europäische Kommission (vgl. 2017: 26) bestrebt, „Citizenship Education“ verstärkt umzusetzen. Im Eurydice Bericht (vgl. ebd. 2017: 26) „Bürgererziehung an den Schulen in Europa“ stellt die Behörde fest, dass neben vielen positiven Fortschritten in der Verankerung (Anpassung nationaler Curricula, Bereitstellung von Materialien, etc.) die qualifizierte Ausbildung von Lehrkräften und Schulleiter\_innen stark verbesserungswürdig ist. Es fehlen verbindliche Vorschriften und Empfehlungen der zu behandelnden Kompetenzen bzw. entsprechende Angebote der Behörden für eine flächendeckende Aus- und Weiterbildung. (vgl. ebd. 2017: 26) Auch die UNESCO sieht eine große Lücke in der Ausbildung von Lehrkräften trotz großer politischer Zugeständnisse. *„More research will be needed to refine the analysis, in particular to gain insight into the disparity between the high level of policy commitment and the need for more progress in teacher education.“* (UNESCO 2018b: 12)

Nach einer Aufforderung des Rates der EU (vgl. 2017: 7) an die EU-Kommission, eine Strategie zu entwickeln, um zu klären, wie die EU-Politikbereiche zur Umsetzung der Agenda 2030 beitragen werden, sieht die Kommission (vgl. 2019) in einer aktuellen Veröffentlichung, die EU-weiten Fortschritte in der Umsetzung von SDG 4 und den Unterzielen kritisch. Es bedarf an einer dringenden Implementierung in Curricula von ESD im Bereich der Primar- und Sekundarstufe I vieler europäischer Schulsysteme.



Die Umsetzung wird hauptsächlich in höheren Schulstufen und hier in außertourlichen Projekten durchgeführt:

*“[...] no specific attention seems to be paid to education for sustainable development, explicitly identified as one of the seven sub-targets of Goal no. 4. According to Eurydice’s report on citizenship education, in European primary and secondary schools, education for sustainable development is considered a specialised topic, generally covered only in higher levels of school education, extra-curricular projects or non-formal learning.” (Europäische Kommission 2019)*

Im UNESCO-Bericht „Progress on Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education“ (2018b: 9) werden verschiedene Erkenntnisse zur Implementation von BNE und GCED genannt. Rechtlich verbindliche Grundlagen werden hier als ausreichend gesehen. Einen großen Einfluss auf die Implementation hat die Ausbildung der Lehrkräfte. Ungenügende Ausbildung bleibt nach wie vor ein großes Hindernis bei der Umsetzung (Finding 7). Größte positive Auswirkung kann die Prioritätensetzung von politischen Initiativen erreichen, während Ressourcenmangel die größte Hürde zu sein scheint (Finding 10). (vgl. UNESCO 2018b: 9f)

Mit dem Diskussionspapier „Auf dem Weg zu einem nachhaltigen Europa 2030“ hat die EU-Kommission drei strategische Wege zur Implementierung der SDGs in die Diskussion gebracht. Der erste Weg beschreibt eine umfassende EU-weite Strategie mit zentraler Koordination und Überwachung der verpflichtenden Umsetzung. Der zweite Weg sieht keinen Zwang zur Erfüllung der SDGs bei den EU-Staaten vor, sie prägen allerdings weiterhin die Entscheidungsfindung der EU-Gremien. Im dritten Weg soll die EU als derzeitiger Vorreiter fungieren, eher anderen Nationen helfen, Rückstände aufzuholen und die eigenen EU-Nachhaltigkeitsbestrebungen konsolidieren. Obrovsky (vgl. 2019: 4f) sieht hier nach der EU-Wahl eine Richtungsentscheidung für die Zukunft Europas, die eng verbunden sein wird, mit dem Umgang des Themas SDGs in der EU. (vgl. Obrovsky 2018: 1f)

Neben der allgemein gehaltenen Indikatoren-Formulierung der IAEG-SDGs (vgl. 2019: 5) sind in Österreich konkrete Indikatoren zu SDG 4.7 laut Statistik Austria nicht vorhanden. Dadurch ist hier eine statistische Messung der Implementation oder des Fortschritts nicht gegeben. (vgl. ÖSTAT 2017: 46) Eine Diskussion über die Erstellung eines Indikators zu SDG 4.7 ist seit 2018 im Gange (vgl. Langthaler/Obrovsky 2018: 11)

Der Mainstreaming-Ansatz der Regierung wird vom Rechnungshof kritisiert und erfordert konkretes Handeln. Aufgrund u.a. fehlender Strategien, Verantwortlichkeiten, Entscheidungsebenen oder Budgets können die geweckten Erwartungen nicht erfüllt bzw. umgesetzt werden. Die bloße Verwendung des Begriffes Mainstreaming, ohne die Bereitstellung von Instrumenten und Maßnahmen, wie etwa im Feld des Gender-Mainstreamings (hier konnten entsprechende Erfolge erzielt werden), wird ohne Erfolg bleiben. Die reine Begriffsverwendung, ohne effektiver Umsetzung schafft keine Rahmenbedingungen für BNE. (vgl. Obrovsky 2019: 4)

Die Bertelsmannstiftung (vgl. 2019: 98f) sieht in ihrem Sustainable Development Report zwar den Trend von SDG 4 positiv, aktuell wird die Lage von SDG 4 allerdings mit der vorletzten Qualitätsstufe – „Significant challenges“ bewertet.

Langthaler/Obrovsky (vgl. 2018: 17) bezweifeln, dass die Bildungsreform und die wirkungsorientierte Steuerung der Bundesverwaltung (siehe oben) für eine umfassende Umsetzung ausreichen. Inklusion und Abbau von Segregation scheinen im letzten Regierungsprogramm (Stand Mai 2019) wenig Beachtung zu finden. Um das SDG 4.7 zu erfüllen, führt jedoch kein Weg vorbei, zentrale Schwachstellen des österreichischen Bildungssystems zu beseitigen. Diese sind die Bildungsvererbung und die u.a. daraus folgende sozioökonomische Ungleichheit. Eine nachhaltige transformative Bildung kann in Österreich durch Ausgrenzungs- und Selektionserfahrungen nicht ausreichend geschehen. (vgl. Langthaler/Obrovsky 2018: 18) Der aktuelle Bericht der Bertelsmannstiftung (2019: 99) lässt ähnliche Effekte vermuten.

Als innovationsförderlich kann die formelle Verankerung im Bildungswesen gesehen werden. Auf der inhaltlichen Ebene haben einzelne Akteur\_innen im Schulsystem gesetzlichen Rückhalt bei der Durchführung vielfältiger Arbeiten in Richtung SDG 4.7. Hier lassen sich auch einige best-practice Beispiele ausmachen. (vgl. Grobbauer/Wintersteiner 2018: 13)

Die vorhandenen Institutionen, wie die oben angeführten Schulnetzwerke, IGOs, NGOs oder Stiftungen zur Bereitstellung von Materialien, Ressourcen, Veröffentlichungen und wissenschaftlicher Unterstützung (UNESCO, KommEnt, ÖFSE, GENE, Baobab, Südwind, BIM, Paulo Freire Zentrum, Nord-Süd-Zentrum des Europarates) Servicestellen (Zentrum Polis, Demokratiezentrum, Forum Umweltbildung), Veranstaltungen wie die Global Education Week oder die Aktionstage Politische Bildung, Bildungsangebote (Masterlehrgänge wie Global Citizenship Education an der Universität Klagenfurt oder Politische Bildung an der Universität Linz), je nach Semesterangebot – immerhin einzelne PH-Lehrer\_innenfortbildungsangebote in den Bundesländern, und Bundeszentren an Pädagogischen Hochschulen wie beispielsweise das Bundeszentrum für Geschlechterpädagogik und -forschung in Salzburg zeigen ein vielfältiges Umfeld. (vgl. GENE 2006; Langthaler/Obrovsky 2018: 14; Strategieguppe GL/GCED 2019: 7; Parlamentarischer NordSüd Dialog 2019)

Die Institution SDG Watch Austria als ein Zusammenschluss von 150 zivilgesellschaftlichen und gemeinnützigen Organisationen setzen sich seit 2017 für die Umsetzung der SDGs ein. Am 27. Mai 2019 formulierte die Geschäftsführerin der AG Globale Verantwortung, Annelies Vilim einen Brief an den damaligen Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung Dr. Heinz Faßmann. Darin verweist sie auf die Empfehlungen des UNESCO Fachbeirates TB/ GCED und fordert eine Überarbeitung der Lehrpläne und eine stärkere Verankerung von fächerübergreifenden SDG 4.7 Lerninhalten und bat um ein Gespräch.<sup>2</sup> (vgl. SDG Watch Austria 2019)

---

<sup>2</sup> Anmerkung: Am 28. Mai 2019 wurde die Bundesregierung durch den Bundespräsidenten entlassen.  
3. November 2019

Der Fachbereich TB/ GCED (2019: 9) sieht die bloße Aufzählung bereits bestehender Bildungsziele (Unterrichtsprinzipien, Bildungsanliegen, Bildungsreform, etc.) als Umsetzungsaspekte von SDG 4.7 als unzureichend. Vielmehr müssen diese getrennten pädagogischen Ansätze zusammengeführt werden, um das innovative Potenzial auszuschöpfen. Großes Potenzial der Multi-Stakeholder\_innen-Partner\_innenschaften sieht die Strategietruppe GL/ GCED (vgl. 2019: 7) in Österreich mit dem großen Pool an Expertise durch vielfältige Expert\_innen in Netzwerken und Institutionen. Langthaler/Obrovsky (vgl. 2018: 18) sehen die Ausarbeitung einer konkreten Strategie, die einzelne fragmentierte Maßnahmen verbindet, als dringend nötig. Allerdings fehlt ihrer Ansicht nach nicht nur die Strategie, sondern auch der politische Wille.

Zwei dieser gut vernetzten Institutionen stehen durch ihre Beratungen in direktem Austausch zum BMBWF. Die Umsetzungsempfehlungen bzw. die Implementationsstrategie dieser Institutionen sollen nun näher veranschaulicht werden.

### **3.3.4. Weitere aktuelle Umsetzungsempfehlungen bzw. Implementationsstrategien**

Der UNESCO Fachbeirat Transformatives Lernen/Global Citizenship Education ist seit 1. März 2017 als beratendes Expert\_innengremium für die Implementierung von SDG 4.7 tätig. Elf Mitglieder und fünf Beobachter\_innen aus dem BMBWF sind Teil dieses Gremiums. Aufgrund der Expertise im Gremium erstellte der Fachbeirat 2019 ein Positionspapier mit konkreten Umsetzungsempfehlungen (vgl. UNESCO 2019)

Die Strategieguppe Globales Lernen/Global Citizenship Education, gegründet im Jahr 2003, hat 2019 ein neues Strategiepapier zur Umsetzung von SDG 4.7 erstellt. Wie bereits in Kapitel 2.3.7 angeführt, entwirft die Strategieguppe GL/ GCED ein Konzept von Globalem Lernen und Global Citizenship Education, das große Deckungsgleichheit mit den Inhalten von SDG 4.7 aufweist. Dazu formuliert die Strategieguppe eine Strategie zur Umsetzung dieses Konzepts. Bereits 2008 wurde ein Strategiepapier in Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium erarbeitet. (vgl. Kapitel 2.3.7)

Bevor die Umsetzungsvorschläge bzw. die Implementationsstrategien näher vorgestellt werden, soll auf ein Konzept näher eingegangen werden, das die gesamten SDGs umrahmt, nämlich die Transformation bzw. im Kontext von SDG 4.7 die Transformative Bildung. (vgl. Singer-Brodowski 2016)

**Transformative Bildung** soll nicht die bloße Aufnahme von weiteren Inhalten in einen Lehrplan darstellen, sondern zu einer sozial-ökologischen gesellschaftlichen Transformation beitragen. (vgl. UNESCO-Fachbeirat 2019: 14) Dieses Konzept wird in der Szene von Globalem Lernen immer beliebter. Singer-Brodowski (vgl. 2016) spricht sogar von einem „Hype“. Erstmals in einem Gutachten des Wissenschaftlichen Beirates der Bundesregierung für globale Umweltveränderungen wird der Begriff in den BNE Diskurs miteingebracht. Das Hauptaugenmerk bei der Transformativen Bildung liegt nicht auf einem Aufbau von Wissen und Kompetenzen, „[...] sondern auf einer Veränderung der Grundvoraussetzungen des menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns [...]“ (Singer-Brodowski 2016)

Im Sinne von Paulo Freire versteht sich die Transformative Bildung „[...] als kollektiver Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess [...]“. (UNESCO-Fachbeirat 2019: 14) Demnach sind neben individueller Veränderungen auch kollektive Lern- und Veränderungsprozesse Bestandteile, um einerseits sich selbst und andererseits bestehende Machtstrukturen kritisch zu prüfen und nicht nur gewisse Einsichten in Zusammenhänge zu erkennen. (vgl. UNESCO-Fachbeirat 2019: 14; vgl. Strategieguppe GL/ GCED 2019: 10) Die Veränderung von Strukturen und Kulturen (des Bildungswesens) soll anleiten, Denk- und Deutungsmuster zu unterbrechen oder zu entwickeln, um emanzipatorisches Lernen zu ermöglichen bzw. über nicht nachhaltige Entwicklungen zu reflektieren. (vgl. UNESCO-Fachbeirat 2019: 14; vgl. Strategieguppe GL/ GCED 2019: 10)

Anknüpfend an dieses nicht gerade unambitionierte Konzept der Transformativen Bildung stehen die Empfehlungen bzw. Implementationsstrategien der beiden angeführten Gremien, die nun anhand der wichtigsten Aspekte vorgestellt werden sollen.

Der Fachbeirat sieht, wie bereits weiter oben diskutiert, die Zusammenführung der vielfältigen pädagogischen Konzepte von fragmentierten Einzelmaßnahmen hin zu einem pädagogischen Gesamtkonzept, das unter dem Multi-Stakeholder-Ansatz einen gewissen „Spirit“ schaffen soll „[...] um das Ziel in seiner Gesamtheit umzusetzen.“. (vgl. UNESCO-Fachbeirat 2019: 9) In den Empfehlungen, um diese Implementation zu erreichen, behandelt der **Fachbeirat** im Zusammenhang mit SDG 4.7 folgende Punkte:

#### ***Informationsbedarf aller Stakeholder\_innen***

Trotz der Tatsache, dass die Konzepte und Ziele nicht neu sind, bedarf es laut Fachbeirat an Informations- und Erklärungsbedarf. Nicht nur bei Lehrkräften und Pädagog\_innen, sondern auch bei Eltern und der breiten Öffentlichkeit. Zur Information soll eine Richtlinie dienen, die Lehrkräften, Bildungsverwaltung, aber auch außerschulische Bildungsorganisationen in der Jugend- und Erwachsenenbildung eine Orientierung bietet. Fortbildungsveranstaltungen für Lehrende sollten über längere Zeiträume (beispielsweise Universitätslehrgänge) angeboten werden, die Habitus-verändernd wirken und nicht nur kurz Inhalte oder Methoden vermitteln. (vgl. ebd.: 9f)

#### ***Tertiäre Bildung***

Eine gemeinsame Versammlung aller tertiären Bildungseinrichtungen sollte formiert werden. (vgl. ebd.: 10)

#### ***Lehrer\_innenbildung***

Als wirkungsvolle Empfehlungen werden Mindeststandards für eine universitäre Ausbildung im Kontext von SDG 4.7, einschlägige Netzwerke auf universitärer Ebene, die explizite Miteinbeziehung der Ziele in Lehrpläne und auch Fortbildungen formuliert. (vgl. ebd.: 11)

#### ***Schulische Lehrpläne***

Der bundesdeutsche Orientierungsrahmen Globale Entwicklung wird als Beispiel genannt, wie Leitlinien für Lehrpläne oder schulische Arbeit ausgearbeitet werden könnten. Eine Präzisierung der Lehrpläne in

Richtung SDG 4.7 sowie die Überlegung eines eigenen Trägerfaches Politische Bildung werden empfohlen. In diesem Trägerfach könnten SDG 4.7 Inhalte bzw. die Umsetzung der relevanten Unterrichtsprinzipien (siehe oben) eingebracht werden und die wissenschaftliche Forschung auf diesem Gebiet könnte abgesichert werden. (vgl. ebd.: 11)

### **Schüler\_innenleistung**

Neben Haltung und Einstellung zählen zu BNE und GCED auch Sachkompetenzen, die am Ende der Volksschule, der Pflichtschule oder der Reifeprüfung anhand von Prüfungsinhalten gemessen werden können. Hierzu wird die Beteiligung an empirischen Studien empfohlen, um politische evidenzbasierte Entscheidungen treffen zu können. (vgl. ebd.: 11f)

### **Empirische Studien**

Weiters empfiehlt der Fachbeirat vermehrte empirische Studien, um eine evidenzbasierte Bildungspolitik zu ermöglichen. (vgl. ebd.: 12)

Am Beginn des Positionspapiers wird die Wichtigkeit von SDG 4.7 betont. Allerdings wird eindrücklich darauf verwiesen, dass das gesamte SDG 4 erfüllt sein muss, um SDG 4.7 umzusetzen. Als wichtigste Themen werden „[...] Gendergerechtigkeit, Bildungsgerechtigkeit, Bildung sozial benachteiligter Personengruppen, Bildung von Migrant\*innen [sic!] und Geflüchteten.“ (vgl. ebd.: 3) genannt, um die in SDG 4 geforderte „inklusive, gerechte und hochwertige Bildung“ (ebd.: 2) zu garantieren. (vgl. ebd.: 2f)

Die **Strategiegruppe GL/ GCED** beruft sich nicht ausschließlich auf das SDG 4.7. Es werden Einflüsse des Grundsatzprogrammes von GENE (Global Education Network Europe) und der „Strategic Recommendations“ u.a. des Nord-Süd Zentrums des Europarates genannt. Als „lernende Strategie“ soll Weiterentwicklung durch Anpassung an sich ändernde Gegebenheiten und durch eine konstruktive Dialogkultur innerhalb eines „sich entwickelnden Netzwerkes von Dialog- und Kooperationspartner\_innen“ geschehen. (Strategiegruppe GL/ GECD 2019: 14) Ein erweitertes Konzept von Globalem Lernen unter der Bezeichnung Global Citizenship Education/ Globales Lernen wurde entwickelt (siehe Kapitel 2.4.7) Als wichtigste Zielsetzungen werden die Bekanntmachung von GCED/ GL bei den betreffenden Akteur\_innen genannt. Weiters soll die Umsetzung der Ziele der Agenda 2030 und des SDG 4.7, die strukturelle Verankerung von GCED/ GL, die Weiterentwicklung von GCED/ GL als pädagogisches Forschungs- und Praxisfeld und der fachliche Austausch durch Ausbau von Netzwerken gefördert werden. (vgl. ebd.: 15) Die Strategiegruppe sieht vier strategische Handlungsfelder:

### **Bildungspolitik und -verwaltung:**

Auch die Strategiegruppe empfiehlt die Erstellung eines Orientierungsrahmens. Der Schwerpunkt soll auf die Umsetzung transformativer Bildung gesetzt werden und einen umfassenden Rahmen für alle Akteur\_innen bieten. Es sollen die pädagogischen Ansätze erhalten bleiben, allerdings soll das sinnvolle Agieren im Rahmen der Agenda 2030 Ziele möglich sein. Auch für zivilgesellschaftliche Akteur\_innen soll dieser Rahmen als Qualitätsmaßstab dienen.

Im Zuge der Erarbeitung mit Fachdidaktiker\_innen soll auf methodisch-didaktische Anliegen der einzelnen Fächer eingegangen werden mit einem Netzwerk, das die Weiterentwicklung ermöglicht. Begleitende Maßnahmen sollen die Verbreitung im Bildungssystem forcieren. (vgl. ebd.: 17)

### **Lern- und Lebensraum Schule**

Auch in Bezug auf die Umsetzung von SDG 4.7 wird die Wichtigkeit der Umsetzung des gesamten Bildungsziels 4 betont. Dieses gilt als Voraussetzung für die Verwirklichung von SDG 4.7. Als „Whole School Approach“ soll nicht nur Unterrichtsentwicklung, sondern auch u.a. Schulentwicklung, Personalentwicklung, Schulgestaltung oder Schulmanagement die nachhaltige Entwicklung als Aufgabe für die ganze Schule umgesetzt werden.

Fach- und Projektunterricht weitergedacht, soll die Schule als Ort bzw. als Lern- und Lebensraum gesehen werden, wo der:

*„[...] Umgang mit Informationsvielfalt und Komplexität, das Einüben begründeter Entscheidungen im Kontext von Ungewissheiten, verschiedene Orientierungsleistungen sowie die Stärkung von Handlungsfähigkeit (Abwägen von Handlungsoptionen, Reflektieren und Revidieren von Entscheidungen, Neuformulierungen eigener Positionen und Haltungen) und das inklusive Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft eingeübt werden können.“*  
(ebd.: 18)

Schulische Nachmittagsbetreuung bzw. Freizeit- und Hortpädagog\_innen sind ebenfalls ein Bereich, der im Fokus stehen soll, um auch dieses Potenzial zu nutzen. Eltern als entscheidende Akteur\_innen sollen mit einer positiven Einstellung GCED/ GL die Umsetzung erleichtern. (vgl. ebd.: 18)

Folgende Maßnahmen empfiehlt die Strategiegruppe:

- Eine Erhebung des Ist-Zustands sollen die **Bedürfnisse der Lehrkräfte** erhoben werden und zeigen, welche Inhalte, Materialien, Zugänge in der Praxis nötig sind.
- **Informationskampagnen** für Schulleiter\_innen, Schulgemeinschaften und beteiligte Akteur\_innen, als auch schulinterne/schulübergreifende Fortbildungen begleiten Schulen zu einem „whole school approach“. Lernunterlagen für Elternarbeit werden erarbeitet.
- **Unterrichtsentwicklung** durch Anpassung der *Lehrpläne und Schulbücher* (Lehrplankommentare, Lehrplanentwicklung im Bereich der allgemeinen Bildungsziele, der Bildungsbereiche und der Fachlehrpläne bzw. durch Implementation in Schulbücher) und durch pädagogische *Materialien und Bildungsangebote* (Kriterienkatalog, Qualitätskriterien, erweiterte Web-Plattform) (vgl. ebd.: 18f)

### **Pädagog\_innenbildung**

Im Bereich der Pädagog\_innenbildung, die eine Hebefunktion in der Verbreitung von GCED/ GL darstellt, empfiehlt die Strategiegruppe Folgendes:

- Initiativen in der **Ausbildung** in Form von Netzwerken (Erfahrungsaustausch und Synergien für die Lehre in der Hochschulbildung), einer Plattform (Sichtbarmachung von Forschungsergebnissen, neuen Materialien und eines Expert\_innenpools), eine Handreichung für Hochschuldidaktik

(praxisnahe Beiträge von Lehrer\_innen/bildner\_innen) und der Entwicklung eines Forschungsnetzwerkes (aus den Netzwerken und Plattformen heraus).

- **Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen** durch Fortführung einzelner Fortbildungsangebote zu GCED/ GL, durch den Ausbau von längeren Fortbildungsformaten wie Lehrgängen, durch Fortsetzung des Universitätslehrganges Global Citizenship Education und durch Forcierung von kurzen Fort- und Weiterbildung, vor allem im Bereich von Hort- und Freizeitpädagog\_innen. (vgl. ebd.: 21)

### ***Außerschulische Jugendarbeit***

Diese ist zwar im gesamten System und in der Schule ganzheitlich gesehen essentiell, für den Erkenntnisgewinn dieser Arbeit aber nicht vorrangig und wird deswegen hier nicht näher behandelt.

## **3.4. Zwischenfazit**

Theorien wie der Educational Governance-Ansatz mit seinen Begrifflichkeiten wie Akteur\_innenkonstellation, Handlungskoordination, komplexe Mehrebenen oder hybride Mischungen können allgemeine Rahmenbedingungen des SDG 4.7 im Schulsystem beschreiben. (vgl. Kap. 3.1.4)

SDG 4.7 kann als eine Zielvorgabe bezeichnet werden, die sowohl inhaltlich als auch strukturell in ein komplexes Mehrebenensystem eingebettet ist. Inhaltlich deuten mindestens sechs pädagogische Konzepte darauf hin. Diese Konzepte entstanden durch unterschiedliche Entwicklungen und Umstände und jedes hat seine Herangehensweise, Thematiken aufzugreifen und darum auch seine eigene Berechtigung zu bestehen. Auch strukturell sind diese Konzepte als Bestandteile oder Ergebnisse vielfältiger Denkweisen, Gruppierungen und auch Institutionen entstanden und bewegen sich im Bereich staatlicher, zivilgesellschaftlicher oder gemischter Institutionalisierungen. (vgl. Kap. 2.4 und 3.1.4)

Das Feld der Akteur\_innen von SDG 4.7 besteht allen voran aus der UNO bzw. der UNESCO als Sonderorganisation und diese übernimmt auch die globale Handlungskoordination. Auf nationaler Ebene sollen vorrangig die Regierungen unter Einbezug sämtlicher Stakeholder\_innen die Koordination übernehmen. Diese greifen auf die Unterstützung von inter-, trans- oder supranationalen Institutionen zurück. Diese Institutionen bewegen sich teils in den Nationalstaaten (staatliche Behörden, Stiftungen, NGOs, ...) teils wieder zurück auf weiträumiger organisierte Netzwerke innerhalb gewisser Regionen (EU-weite NGOs, UNESCO-Regionalgremien, EU-Kommissionsgremien, ...). Es kann angenommen werden, dass die Koordination von SDG 4.7 nicht immer von den formell vorgesehenen Instanzen vollzogen wird, bzw. dass es im Implementationsprozess gewisse Eigendynamiken gibt, die symbiotisch oder bottom-up wirken. (vgl. Kap. 3.1.4 und 3.3)

Das SDG 4.7 kann als Innovation im Bildungswesen bezeichnet werden. (vgl. Kap. 3.2) Die Implementation der Innovation selbst wird durch Zug- und Schubkräfte verschiedener Akteur\_innen vorangetrieben. Sie wird vorbereitet durch die Adoption, dann beginnt die eigentliche Implementierung durch den Start, der geplanten Aktionen und einer Auswertung. Ist die Implementierung abgeschlossen wurde die Innovation

institutionalisiert. Wird die Innovation top-down, also von oben herab eingeführt, bestimmt der Grad der Veränderung, welchen die Innovation verursacht, als maßgeblich. Zu kleine Veränderungen führen zu Banalisierung, zu große Veränderungen können Resignation bei den Akteur\_innen auslösen. Weiters ist hier die Problematik des „Overload“ zu berücksichtigen, dass top-down zu viele Innovationen in kurzen Zeiträumen eingeführt werden sollen. Symbiotische und bottom-up Strategien gehen von einer Initiierung einer Innovation im wechselseitigen Verhältnis oder von unten nach oben aus. Wechselseitige Beeinflussungen scheinen bei SDG 4.7 häufig zwischen staatlichen, nicht-staatlichen Akteur\_innen und konkreten Schulstandorten stattzufinden. Strategiepapiere, Umsetzungsempfehlungen, Unterrichtsmaterialien aus vielfältigen Quellen, Positionspapiere oder auch best practice Beispiele deuten stark darauf hin. (vgl. Kap. 3.2.4)

Einflussfaktoren auf die erfolgreiche Implementation zeigen sich durch *die Innovation selbst* (Bedürfnisgerecht, Klarheit, Komplexität und Praktikabilität), durch *gutes Wissen und klare Zustimmung der Behörden* und auch *best-practice Beispielen*, durch *die Organisationen selbst* (Entscheidungsträger\_innen und Führungskräfte als „faciliators of change“ bzw. die Organisationskultur in der Schule als lernende Organisation) und durch den *Einfluss von Politik, Zentralverwaltung und externe Agenturen* (politischer Wille, Lobbying, öffentliche Interessen bzw. staatliche Richtlinien, Förderungen oder Sponsoring als Eckpunkte der komplexen Zusammenarbeit beteiligter Akteur\_innen) (vgl. Kap. 3.2.5)

Vorgaben bzw. Implementationsempfehlungen der UNESCO und der Regierung scheinen sehr allgemein und ohne wirkliche Verbindlichkeiten. Der gewählte und derzeit gültige Mainstreaming-Ansatz der Regierungen seit 2016 zeigt laut Rechnungshofbericht große Schwächen und Unvollständigkeiten. Der aktuelle Bericht der Bertelsmann Stiftung zeigt Österreich im SDG-Ranking unter den Top Staaten, das SDG 4 ist – zwar bei aufsteigendem Trend – mit der vorletzten Qualitätsstufe bewertet. Die gesetzliche Verankerung durch Unterrichtsprinzipien und andere Erlässe kann als sehr innovationsförderlich gesehen werden. Dadurch gibt es auch mehrere Einzelinitiativen – meist aufgrund der Initiative von Einzelpersonen bzw. innerhalb von Schulnetzwerken wie beispielsweise ÖKOLOG oder UNESCO Schulen -, die best practice Beispiele für mögliche Umsetzung von GCED/BNE liefern. Die ausgezeichnete Vernetzung von einer sehr hohen Anzahl an nicht staatlicher Organisationen im Feld von SDG 4.7 bieten in Österreich ein zivilgesellschaftliches Umfeld mit vielfältiger Expertise. (vgl. Kap. 3.3.3)

Aktuelle Strategiepapiere und Empfehlungen (vgl. Kap. 3.3.4) sind bereits konkreter formuliert, jedoch noch immer zu wenig praxistauglich auf die Bedürfnisse der Schulstandorte ausgerichtet. Erkenntnisse zu konkreten Bedürfnissen aus den Klassenzimmern und Direktionen österreichischer Schulen fehlen, es liegen weder konkrete Informationskampagnen oder großflächige Fortbildungen, noch eine ganzheitliche, zentrale und konkrete Implementationsstrategie mit zeitlichen und inhaltlichen Verbindlichkeiten bzw. evaluierbaren Zielformulierungen für das SDG 4 bzw. SDG 4.7 vor. (vgl. Kap. 3.3.4)



Aktuelle Befunde zeigen, dass eine Umsetzung von SDG 4.7 an den Schulen teilweise passiert, teilweise nicht. Es hängt an Einzelpersonen, an einzelnen Schulstandorten bzw. teilweise auch an Schulnetzwerken, wie ÖKOLOG oder UNESCO, ob SDGs in irgendeinem Zusammenhang an den Standorten behandelt werden. Es können auch Einzellehrkräfte SDGs sehr wohl behandeln, ohne, dass die restliche Schule etwas davon erfährt bzw. etwas über SDGs weiß. (vgl. Kap. 3.3)

Es fehlt verstärkte politische Schwerpunktsetzung und damit in Zusammenhang ein übergeordneter Rahmen, um die Umsetzungspraktiken an den einzelnen Standorten, Einzelmaßnahmen und formelle Einzelrichtlinien in einem komplexen Mehrebenensystem mit vielfältigen Akteur\_innen als ein großes Ganzes zu fassen. (vgl. Kap. 3.3)

Anknüpfend an diesen aktuellen Stand der Erkenntnisse zum Thema der Implementierung von SDG 4.7 soll im empirischen Teil untersucht werden, was Akteur\_innen bzw. formelle und informelle Entscheidungsträger\_innen im Bildungswesen konkret tun können, um die SDGs bzw. das SDG 4.7 in die Klassenzimmer zu den Lernenden zu bringen.

## 4. Methodisches Vorgehen

### 4.1. Zentrale Fragestellung

Es kann aktuell gesagt werden, dass die SDGs bzw. das SDG 4.7 durch mehrere „Best-Practice“-Beispiele (vgl. Grobbauer/Wintersteiner/Reitmayr-Juárez 2018), durch die Arbeit von engagierten Lehrkräften oder Schulleitungen bzw. im Rahmen von ÖKOLOG oder UNESCO Schulnetzwerken teilweise umgesetzt werden. (vgl. Kap. 3.3 und Kap. 3.4) Bezüglich der praktischen Umsetzung durch NGOs bestehen mehrere, immer besser koordinierte Maßnahmen von einer Vielzahl verschiedener Akteur\_innen, Institutionen und Zuständigkeiten. Diese Fragmentierung könnte, in Anlehnung an aktuelle Empfehlungen zweier Expert\_innengremien, durch eine einheitliche Implementierungsstrategie bzw. durch einen Orientierungsrahmen für das gesamte österreichische Bildungssystem aufgelöst werden. (vgl. Kap. 3.4)

Das Hauptinteresse dieser Arbeit ist eine qualitative Einschätzung von Expert\_innen zur Thematik der Implementation von SDG 4.7 im österreichischen Schulsystem der Sekundarstufe I.

Ziel ist es, explorativ, erste, spontane Vorschläge und Einfälle konkreter, praxistauglicher Vorgehensweisen und Handlungen im Bildungssystem zu erhalten, um die eher allgemein gehaltenen Implementierungsstrategien wirksam umzusetzen. Dazu ergibt sich, wie in der Einleitung bereits behandelt, folgende zentrale Fragestellung dieser Arbeit:

***Wie nehmen Entscheidungsträger\_innen im Feld der österreichischen Sekundarstufe I Einflussfaktoren, Umsetzungsempfehlungen und Möglichkeiten zur Implementation von SDG 4.7 in ihrem konkreten Handlungsbereich wahr?***

Es soll konkret untersucht werden, wie Akteur\_innen (NMS-Direktor\_innen, Schulverwaltungs- und Ministeriumsbedienstete, beteiligte Expert\_innen an der strategischen Umsetzung auf Bundesebene) bestimmte Einflussfaktoren bzw. ihre standortspezifischen, konkreten und praktischen Möglichkeiten wahrnehmen, um die Implementierung von SDG 4.7 voranzutreiben.

Damit einher gehen aus den theoretischen Vorüberlegungen folgende Themenblöcke:

- *Begriffsverständnis von SDG 4.7 und den Konzepten Politische Bildung, BNE, GL und GCED:* In Kapitel 2 wurden die zentralen pädagogischen Konzepte von SDG 4.7 eingeführt. Es stellt sich heraus, dass die inhaltlichen Überschneidungen und auch die Vielzahl an Konzepten zu Überforderung führen können. Es soll also zunächst geprüft werden, ob diese Konzepte bekannt sind, wie sie verstanden werden bzw. ob Vereinheitlichungsmaßnahmen angedacht sind.
- *Die Steuerung im Schulsystem und die Implementation von SDG 4.7 als Innovation:* Der Implementationsprozess, Strategien und Einflussfaktoren wurden in den Kapiteln 3.1 und 3.2 behandelt. Bezüglich des Prozesses wäre zu klären, wie die Implementation konkret

gestartet und beendet werden könnte und, ob nach Einschätzung der Akteur\_innen eher top down oder symbiotische bzw. bottom up Strategien (vgl. Kap 3.2.3 und 3.2.4) als sinnvoll wahrgenommen werden. Die in Kapitel 3.2.5 diskutierten Einflussfaktoren (der Innovation selbst, des lokalen Kontexts, der Organisation und der Zentralverwaltung) sollen auf die Sinnhaftigkeit und Förderlichkeit am konkreten Schulstandort bzw. im konkreten Handlungsfeld kritisch geprüft und hinterfragt werden.

- *Zentrale Aspekte aktueller Strategieempfehlungen:* Vor allem die Erstellung bzw. das Format eines **Orientierungsrahmens**, der auch in der Praxis Anwendung findet und nicht als „Aktenleiche“ unsichtbar wird, ist nach bisherigem Forschungsstand nicht erkennbar. (vgl. Kap. 3.3.4) Es ist also die Notwendigkeit, die Form, die Vermittlung und die Verbreitung eines solchen Orientierungsrahmens zu erforschen, die aus schulischer Perspektive hohe Erfolgchancen aufweisen könnte. Der zweite wichtige Teil ist, die in der Agenda 2030 angedeutete bzw. in der Strategie der Strategiegruppe GL/ GCED und dem Positionspapier des UNESCO Fachbeirates TB/ GCED, das **Konzept des Transformativen Lernens**. In diesem Zusammenhang soll die Einschätzung einer neu gedachten Bildung und eventuell spontane, innovative Ideen dazu erfragt werden.

Im Rahmen dieses „*Entdeckungszusammenhangs*“ (Atteslander 2010: 18) eröffnen sich aus den oben genannten Themenblöcken also Wissenslücken, die anhand des Forschungsstandes noch nicht beantwortet werden können. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 74)

Um diese Fragen zu beantworten, wurde für diese Arbeit ein qualitativer Ansatz gewählt. Qualitative Vorgehensweisen sollten nach Kleining (vgl. 1995: 16) angewandt werden, wenn

*„[...] die Gegenstände und Themen, nach allgemeinem Wissensstand, nach Kenntnis des Forschers oder auch nur nach seiner Meinung, komplex, differenziert, wenig überschaubar, widersprüchlich sind oder wenn zu vermuten steht, daß [sic!] sie nur als „einfach“ erscheinen, aber – vielleicht – Unbekanntes verbergen.“*

Ausgehend von diesem Zitat kann im „*Begründungszusammenhang*“ (Atteslander 2010: 18) der Einsatz der Forschungsinstrumente entsprechend ausgerichtet werden:

Es handelt sich nach Erkenntnis der theoretischen Vorüberlegungen um eine **komplexe** Sachlage im Feld von Multi-Akteur\_innenkonstellationen (vgl. Kap. 3.1.4). Die beteiligten Akteur\_innen erkennen, nehmen wahr und interpretieren - aus ihrer eigenen Einbettung aus - in Richtung der Forschungsthematik - Implementation von SDG 4.7.

Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Interpretation einer Umsetzung von SDG 4.7, die Ausprägung der vielfältigen Einflüsse oder der Grad der Tiefe, die diese Innovation eindringen soll, je nach AkteurIn unterschiedlich eingeschätzt wird.

Dies erfordert im Rahmen der Forschungsarbeit auch eine *differenzierte*, flexible und regelgeleitete Vorgehensweise in Bezug auf die empirische Datengewinnung und -auswertung.

**Widersprüchliche Themen** lassen sich beispielsweise festmachen zwischen dem Bekenntnis der Politik zur umfassenden Umsetzung von SDG 4. Bzw. SDG 4.7 und der tatsächlichen Praxis im Bildungssystem, wo dies noch nicht überall angekommen zu sein scheint. (vgl. Kap. 3.3.4)

Es liegt also die Vermutung nahe, dass Themen unterschiedlich verstanden werden, Gegenstände als „einfach“ erkannt werden, jedoch in der Gesamtheit des Feldes komplex sein könnten, und in diesem Spannungsverhältnis *Unbekanntes* verborgen liegen könnte. Auf der Aufdeckung von Neuem oder dem Anstoß zu einer Theoriebildung in diesem Bereich liegt ein Schwerpunkt dieser Arbeit. Diese Argumentation legt einen qualitativen Forschungsansatz zur empirischen Datengewinnung und -analyse dieses komplexen Systems nahe.

## 4.2. Datenerhebung

### Stichprobe

In Fall dieser Arbeit handelt es sich um das komplexe System der Akteur\_innen mit Einfluss auf die Sekundarstufe I im oberösterreichischen Pflichtschulsystem. Entscheidungsträger\_innen befinden sich in der formellen hierarchischen Organisationsstruktur auf unterschiedlichen Ebenen. Die formellen Ebenen in diesem System werden anhand der Organisationshierarchien definiert. Daraus ergeben sich als Grundgesamtheit der leitenden Akteur\_innen ab der Ebene der Direktor\_innen nach oben alle Direktor\_innen der Neuen Mittelschulen in Oberösterreich, die jeweiligen Schulaufsichtsteams der Bildungsregionen/Pädagogischen Abteilungen (Schulqualitätsmanager\_innen - SQM), die Leitung der Bildungsregionen (SQM), der Direktor des Pädagogischen Dienstes und der Bildungsdirektor. Dieser ist in weiterer Folge der Bildungsdirektionspräsidentin bzw. dem Bundesministerium unterstellt. (vgl. Bildungsdirektion Oberösterreich 2019)

Im Laufe der Arbeit stellte sich bald heraus, dass die oben genannte Grundgesamtheit nicht ausreicht, um die beteiligten Akteur\_innen zu erfassen. Um ein Mindestmaß an einflussreichen informellen Akteur\_innen miteinzubeziehen wurde im Zuge der Recherche die UNESCO als internationale zwischenstaatliche Organisation und regionale Organisationen, die auf dem Gebiet der SDGs in Österreich aktiv sind, zur Grundgesamtheit miteinbezogen.

Da das gesamte Feld für eine Untersuchungsdurchführung zu umfangreich ist, wurden für die Untersuchung mit der Methode des „theoretischen Sampling“ (Glaser/Strauss 1998, in: Bogner/Littig/Menz 2014: 36) fünf Direktor\_innen aus der Bildungsregion Steyr/Steyr Land/Kirchdorf - Pädagogische Abteilung 2 ausgewählt, die aufgrund einer mehrjährigen Tätigkeit bereits einige Erfahrungen im Bereich der Implementierung von Neuerungen aufweisen und laut dem Schulleitbild bzw. schulischen Projekten oder

schulautonomen Schwerpunktsetzungen Bereiche von SDG 4.7 – bewusst oder unbewusst – vertreten, jedoch keinem Schulnetzwerk bzw. keiner dezidierten Schwerpunktschule (vgl. oben) angehören.

Darüber hinaus sollten eingegrenzt auf eine Bildungsregion Steyr/Steyr Land/Kirchdorf - Pädagogische Abteilung 2, das Schulaufsichtsteam und die Leitung bzw. die Leitung des Pädagogischen Dienstes und der Bildungsdirektor interviewt werden.

Im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung sollte ein Interview mit der Verantwortlichen für die Agenda 2030 bzw. SDG 4, Frau Mag.<sup>a</sup> Irene Katzensteiner der Abteilung III/1 – EU-Koordination und Multilaterale Angelegenheiten stattfinden. Auf Anfrage wurde der Interviewtermin mit zwei weiteren Personen des Ministeriums angeboten, nämlich Herrn Abteilungsleiter MR Mag. Manfred Wirtitsch und seiner Stellvertreterin Frau Hana Malhonen der Abteilung I/1 – Grundsatzabteilung und überfachliche Kompetenzen. Als Grund für dieses Angebot wurden in der Vorabkommunikation die Zuständigkeiten der beiden leitenden Ministeriumsmitarbeiter\_innen im Bereich der Lehrplanentwicklung und der Unterrichtsprinzipien angegeben.

Darüber hinaus wurden aufgrund der Forschungsnotwendigkeit bzw. des Erkenntnisinteresses weitere Interviews mit der Forschungsmitarbeiterin der ÖFSE (Österreichische Forschungsstiftung für internationale Entwicklung) in Wien, Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Margarita Langthaler und der Leiterin der Strategiegruppe Globales Lernen/ Global Citizenship Education bzw. Hauptverantwortliche in der Organisation KommEnt in Salzburg, Dr.<sup>in</sup> Heidi Grobbauer geführt. Langthaler forscht auf dem Gebiet der Bildungsstrategien in der Entwicklungszusammenarbeit und auf dem Gebiet Bildung und SDGs. Grobbauer trägt seit mehreren Jahren zur Implementationsstrategieentwicklung von Globalem Lernen bzw. GL/ GCED bei und ist aktiv mitbeteiligt an der Gestaltung des Universitätslehrgangs Global Citizenship Education an der Universität Klagenfurt. Beide sind beteiligte Akteur\_innen bzw. informelle Entscheidungsträger\_innen im Implementationsprozess von SDG 4.7 als Mitglieder des Fachbeirates Transformative Bildung/ Global Citizenship Education. Weiters sind beide im Rahmen ihrer Veröffentlichungen (ÖFSE Briefing Papers, UNESCO-Veröffentlichungen zu GCED, Strategiepapiere der Strategiegruppe GL/ GCED bzw. des UNESCO-Fachbeirates) direkt involviert in Entwicklungsprozesse bezüglich SDG 4.7. Besonders relevant ist einerseits die Expertise aus der Arbeit im UNESCO-Fachbeirat und aus der Strategieerstellung im konkreten Kontext des SDG 4.7 im u.a.<sup>3</sup> österreichischen Bildungssystem. Die beteiligten Akteur\_innen sind nach Dederling (vgl. 2016:69) entsprechend zu erweitern, „[...] *auch wenn sie keine formalen Entscheidungsbefugnisse besitzen – doch einen beträchtlichen Einfluss auf die Entscheidungsfindung ausüben können.*“ (Dederling 2016: 69) und somit für diese Arbeit als informelle Entscheidungsträger\_innen definiert.

Bei den ausgewählten Interviewpartner\_innen handelt es sich nach Bogner/Littig/Menz (vgl. 2014: 34) um einen sogenannten „*Experten[sic!]pool*“. Expert\_innen sind demnach „[...] *soziale Akteure [sic!] mit*

---

<sup>3</sup> Heidi Grobbauer hat ebenfalls Umsetzungserfahrung in Deutschland  
3. November 2019

spezifischen Handlungs- und Professionslogiken [...]“, welche „[...] konstitutiv für das Funktionieren von Gesellschaften [...]“ sind. In der jeweiligen Ebene der Hierarchie des Forschungsfeldes sollten die ausgewählten Expert\_innen ihrem Handlungsspektrum entsprechendes praxisrelevantes Wissen bereitstellen können. (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 34)

Da im Zeitraum der Untersuchung keine Terminvereinbarung möglich war, wurden die Akteur\_innen der Bildungsverwaltung auf Landesebene bis auf die Schulqualitätsmanagerin der Bildungsregion, die sich dankenswerterweise gerne zu einem Interview bereit erklärte, aus der Stichprobe genommen.

Nach Festlegung des Expert\_innenpools soll die Erhebungsmethode zur Erlangung der empirischen Daten behandelt werden.

### **Leitfadengestütztes qualitatives Expert\_inneninterview**

Ziel des Expert\_inneninterviews ist es, die in den theoretischen Vorüberlegungen bearbeiteten Inhalte bzw. den daraus entstandenen Wissenslücken, die dadurch abgeleiteten Themenbereiche oder auch Fragenkomplexe (vgl. Kaiser 2014: 56 ff) in Form von Interviewfragen - nachvollziehbar und verständlich - an die Expert\_innen zu bringen.

Es soll hier gezielt in Richtung der intuitiven Erfahrung und Einschätzung der Expert\_innen befragt werden. Bei deutungswissensorientierten Interviews sind oft spontane Äußerungen vorzuziehen, da Vorstellungen und Orientierungsmuster in der täglichen Praxis zum Ausdruck kommen. Aus diesem Grund soll auch keine Vorbereitung durch eventuelle vorherige Zusendung der Fragen etc. ermöglicht und eine zu sehr „durchdachte Lösungsstrategie“ verhindert werden. (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 30)

Wie werden einzelne Strategievorgaben interpretiert, welche Handlungsmaximen und -vorstellungen werden mit den Vorgaben verknüpft, wie würden Expert\_innen diese Strategieempfehlungen konkret in ihrem Handlungsfeld umsetzen bzw. welche Erfolgchancen würden sie diesen Maßnahmen zuschreiben. (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 23f)

Ziel der Expert\_inneninterviews in dieser Arbeit ist es, explorativ, erste Deutungen und Ideen konkreter, praxistauglicher Vorgehensweisen und Handlungen im Bildungssystem zu erhalten, um die eher allgemein gehaltenen Implementierungsstrategien wirksam umzusetzen. Es handelt sich nach Bogner/Littig/Menz (2014: 23) um ein „*Experteninterview zur Exploration von Deutungen*“. Daneben dienen die Interviews überschneidend beispielsweise auch der Informationsgewinnung von Prozesswissen in der Organisation Schule. (vgl. ebd.: 24) Es kann also gesagt werden, dass das Expert\_inneninterview als geeignete Maßnahme erscheint, die Forschungsfrage zu behandeln.

Im Rahmen der Untersuchung wurden die fünf ausgewählten Direktor\_innen in oben angeführter Bildungsregion angeschrieben bzw. angerufen und im Zeitraum vom 28. Juni bis 6. Juli 2019 interviewt. Dieser Zeitraum bzw. insbesondere die erste Ferienwoche der Sommerferien wurde bewusst gewählt, weil hier die Direktor\_innen in der Schule anwesend sind. Der Schulbetrieb ist mit den Schüler\_innen jedoch bereits

beendet und dadurch wurde erhofft, dass die Bereitschaft Interviews zu geben, eher vorhanden sein würde. Aufgrund der Erkenntnisse mit den Direktor\_innen, wurden im Anschluss Termine mit Margarita Langthaler am 30. Juli 2019 und Heidi Grobbauer am 7. August 2019 vereinbart. Die Interviews fanden als Einzelinterviews an den Schulen bzw. im Gebäude der ÖFSE in Wien statt. Aus organisatorisch-terminlichen Gründen wurde das Gespräch mit Heidi Grobbauer via Skype, also mit einer Voice Over IP Anwendung durchgeführt. Der Termin mit Irene Katzensteiner, Manfred Wirtitsch und Hana Malhonen fand am 13. August 2019 im Büro von Abteilungsleiter Wirtitsch statt. Hier wurde aufgrund organisatorischer Rahmenbedingungen ein Interview mit drei Expert\_innen gleichzeitig geführt. Am 27. August 2019 fand das letzte Interview mit Frau Schulqualitätsmanagerin Isabella Schaurhofer statt.

Folgende Tabelle soll eine Übersicht der Untersuchungspopulation bieten und gleichzeitig auf die, in der Auswertung verwendeten Bezeichnungen verweisen:

Schule	IS_1	IS_2	IS_3	IS_4	IS_5
Organisationen	IO_1	IO_2			
Verwaltung	IV_1	IV_2			

**Tabelle 1: Untersuchungspopulation**

Aufgrund der unterschiedlichen Positionierung in der Akteur\_innenkonstellation wurde es nötig, die Leitfäden für die Interviews IO\_1, IO\_2, IV\_1 und IV\_2 umzugestalten. Die Erstellung der Interviewleitfäden soll folgend beschrieben werden.

### **Leitfadenerstellung**

Der Leitfaden bildet eine Art Gerüst, um ein Interview zu führen. Es handelt sich um ein Blatt Papier, auf dem die Interviewfragen stehen und wird laut Gläser/Laudel (2010: 142) als „Erhebungsinstrument“ bezeichnet. Nach der präzisen Formulierung des Erkenntnisinteresses und der Fragenformulierung wird der Leitfaden je nach Interviewpartner\_in angepasst.

Die Operationalisierung, also die Umsetzung der Forschungsfrage in ein Erhebungsinstrument, gibt es nach Bogner/Littig/Menz (vgl. 2014: 31) nicht. Laut Gläser/Laudel (vgl. 2010: 113) wird die Aufgabe der Operationalisierung häufig unterschätzt. Es besteht die Möglichkeit, die eigentliche Forschungsfrage direkt an die Interviewpartner\_innen weiterzureichen. Dies scheint problematisch, da hier aufgrund unterschiedlicher Definitionsverständnisse die weitere Analyse verunmöglicht wird bzw. teilweise bloße Meinungen keine sozialen Prozesse rekonstruieren können. In Anbetracht dessen, soll bei der Fragenerstellung zwar nicht vorrangig auf eine Operationalisierung, jedoch darauf geachtet werden, die Forschungsfrage im Rahmen des Interviewleitfadens nicht direkt an die Expert\_innen weiterzugeben.

Die Leitfäden bzw. damit die Fragen für die Expert\_inneninterviews wurden anhand inhaltlicher Dimensionen aus den theoretischen Vorüberlegungen erstellt. Daraus ergaben sich folgende neuen Themenblöcke:

- Verständnis von SDG 4.7 beinhaltende Begrifflichkeiten und Definitionen,
- Phasen und Akteur\_innen im Implementationsprozess,
- Strategien bei der Implementation,
- Sinnhaftigkeit, Komplexität und Qualität von SDG 4.7 selbst,
- Schulverwaltung und lokales politisches Umfeld als Unterstützer\_innen,
- Akteur\_innen der Organisation/Schule im Implementationsprozess,
- Schulexterne Agenturen für Workshops oder Lehrkräfte-Fortbildungen,
- Orientierungsrahmen – Gestaltung, Einführung, Evaluation,
- Transformative Bildung – Neu Denken von Bildung, Chanceneinschätzung.

Bei der Erstellung des Leitfadens wurde auf die entsprechende Offenheit, die Einfachheit, die Klarheit, die Neutralität und natürlich auf Inhalt der Fragen geachtet. Funktionale Aspekte (Steuerung einer Antwort, des Gesprächsverlauf, etc.) wurden miteingearbeitet bzw. berücksichtigt. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 122ff)

Der Leitfaden wurde aufgrund folgender Reflexionsfragen (vgl. Gläser/Laudel 2010: 149) überprüft:

- Warum wird diese Frage gestellt? (theoretische Relevanz oder technische Funktion),
- Was wird erfragt? (inhaltliche Dimensionen bzw. Antwortspektrum),
- Warum ist die Frage so formuliert? (und nicht anders – Fragetyp, Formulierungsprobleme),
- Warum steht die Frage an dieser Stelle? (Grob- und Feinstruktur).

Zur Abklärung, ob der erstellte Leitfaden umsetzbar ist, wurde ein Pretest (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 34) durchgeführt. Eine erfahrene Lehrkraft – beispielhaft für die Einschätzung an Direktor\_innen - wurde der Befragung unterzogen und beurteilte die Interviewführung und die Fragestellungen bzw. empfahl Ergänzungen. Daneben wurde auch der zeitliche Aspekt behandelt. Nach dem Pretest und den entsprechenden Ergänzungen und Abänderungen im Detailbereich der Fragen wurden die Direktor\_innen befragt. Eine Besonderheit im Leitfaden für Direktor\_innen ist nach der ersten Frage der Begriffskenntnisse und -deutungen, die kurze Erklärung der SDGs bzw. des SDG 4.7 und der darin beinhalteten pädagogischen Konzepte, weil nicht davon ausgegangen werden konnte, dass die Schulleitungen Kenntnisse von der SDG-Thematik hatten. Anhand der ersten Erkenntnisse wurden die Leitfäden für IO\_1, IO\_2, IV\_1 und IV\_2 entsprechend ihrer Lokalisation in der Akteur\_innenkonstellation versucht anzupassen.

Nach durchgeführter Terminvereinbarung folgten die Interviews, wobei allgemeine Regeln der Interviewführung (Gläser/Laudel 2010: 172) eingehalten werden sollten. Es wurde vor Durchführung des Interviews der Grund für diese Arbeit erklärt, die Möglichkeit gegeben, Fragen zu dem Interview oder zu der



Arbeit zu stellen und es wurde darum gebeten, das Interview aufzeichnen zu dürfen. Nach erfolgter mündlicher Einverständniserklärung erfolgte die Durchführung.

### 4.3. Datenauswertung

Die aufgezeichneten Interviews wurden nach Transkriptionsregeln von Gläser/Laudel (vgl. 2010: 193f) transkribiert.

- Standardorthografie in Schriftdeutsch. Auf literarische Umschrift (z.B. die Beibehaltung umgangssprachlicher Ausdrucksweise) wird verzichtet.
- Nonverbale Kommunikation (Lächeln, Räuspern, Stottern, etc.) wird nur dann transkribiert, wenn es ausschlaggebend für die Bedeutung der Aussage ist.
- Ausschlaggebende Besonderheiten der Antworten mit „Ja“ oder „Nein“ werden hinzugefügt (beispielsweise zögerlich, zynisch-lächelnd, ...).
- Bedeutsame Unterbrechungen werden vermerkt.
- Unverständliche Teile werden vermerkt.

Nach den Transkriptionen wurde auf die Anonymisierung der Interviewpartner\_innen in den Schulen geachtet. Die Interviews wurden mit den oben angeführten Namen benannt. Informationen, die Bezüge zu den einzelnen Direktor\_innen herstellen hätten lassen können (Ortsbezeichnungen, schulspezifische Informationen, Kontextinformationen, etc.), wurden unter Beibehaltung des Sinnes der Aussage entsprechend abgeändert. Auf Wunsch der Interviewpartner\_innen werden die kompletten Transkripte mit den direkten Aussagen nicht in den Anhang gestellt.

Nach der Transkription wurde als sozialwissenschaftliches Auswertungsverfahren die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 1994, 2002, 2015) herangezogen. Um Expert\_innenwissen als Deutungswissen zu analysieren, bedarf es einen Prozess der Auswertung vom Text (Transkripte) hin zu einer latenten Ebene oder einer Bedeutungsebene. Diesen Prozess soll die qualitative Inhaltsanalyse ermöglichen. (Bogner/Littig/Menz 2014: 75f) Zur qualitativen Inhaltsanalyse werden in der Literatur verschiedene Varianten des Verfahrens genannt. Durch die Weiterentwicklung von Mayring wird das Verfahren gerade im deutschsprachigen Raum häufig genutzt. (vgl. Schreier 2014: 2) Neben Mayring nennt Schreier (2014: 4ff) Kuckartz, Gläser/Laudel, Boyatzis oder Hsieh/Shannon, die Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse entwickelt haben. Wie sich diese Varianten zueinander verhalten ist in Diskussion.

Aufgrund der Grundsätze der regel- und theoriegeleiteten Durchführung, um laut Mayring (2015: 60) an bisherige „Erfahrungen anzuknüpfen, um einen Erkenntnisgewiss zu erreichen“, orientiert sich diese Arbeit an den Varianten Mayrings.

Mayring (2002: 114) bezeichnet als Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse, „[...] dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert.“

Dazu beschreibt Mayring (1994: 162) vier Grundaxiome.

- Das **schrittweise Vorgehen** anhand eines Ablaufmodells, was die Vorgangswiese nachvollziehbar macht.
- Als zentrales Instrument dient ein **Kategoriensystem**. Es sind die „Zinken am Rechen“, die das Material durcharbeiten. An ihnen bleiben die nötigen Stücke hängen. Das System wird theoriegeleitet – aus den theoretischen Vorüberlegungen heraus – deduktiv entwickelt. Im Laufe des Forschungsprozesses kann am Transkript-Material induktive Kategorienbildung erfolgen. Die konkrete Umsetzung in dieser Forschung wird unten beschrieben. Die Zuordnung von Materialteilen zu den jeweiligen Kategorien wird Kodierung genannt.
- Als **Analyseeinheiten** werden im Vorfeld die zu analysierenden Teile (Wörter, Sätze, Absätze, Seiten, Fälle, etc.) definiert.
- Die Bewertung anhand von **Gütekriterien** ist ein weiterer zentraler Aspekt. Mayring nennt die „Interkoderreliabilität“ (gleichwertige Kodierung bei mehreren Kodierer\_innen) und die Konstruktvalidität, für die eine fundierte theoretische Grundlage des Kategoriensystems ausschlaggebend ist. (vgl. Mayring 1994: 162)

Mayring (1994: 164f) beschreibt zur qualitativen Inhaltsanalyse drei Formen:

- Zusammenfassung: Die wesentlichen Inhalte sollen in der Analyse erhalten bleiben, jedoch wird das Material reduziert und durch Abstraktion ein Abbild des Grundmaterials geschaffen.
- Explikation: Fraglichen Textteilen wird hier Wissen herangetragen, um bei unklaren Aussagen durch Erklärung, Deutung oder Erläuterung das Verständnis zu erweitern.
- Strukturierung: Aufgrund vorher festgelegter Kriterien wird hier ein Querschnitt durch das Material gelegt und aufgrund der Kriterien eingeschätzt bzw. die innere Struktur von Daten offengelegt. (vgl. Mayring 1994: 164f)

Für die, im Rahmen dieser Arbeit zu erforschenden Aspekte, sollen Inhalte erhalten bleiben, bzw. auf das Wesentliche reduziert werden. Des Weiteren hat die Analyse dies Ziel, das Material unter bestimmten Aspekten einzuschätzen bzw. durch vorher festgesetzte Ordnungskriterien Inhalte bzw. Einschätzungen der Befragten herauszufiltern. Hierzu eignet sich die Zusammenfassende Inhaltsanalyse, aber auch die Strukturierende Inhaltsanalyse, in der konkreten Form der „Inhaltlichen Strukturierung“ nach Mayring (vgl. 2015: 69; ebd.: 103)

„Zusammenfassende Inhaltsanalysen bieten sich immer dann an, wenn man nur an der inhaltlichen Ebene des Materials interessiert ist und eine Komprimierung zu einem überschaubaren Kurztext benötigt.“ (Mayring 1995: 212)

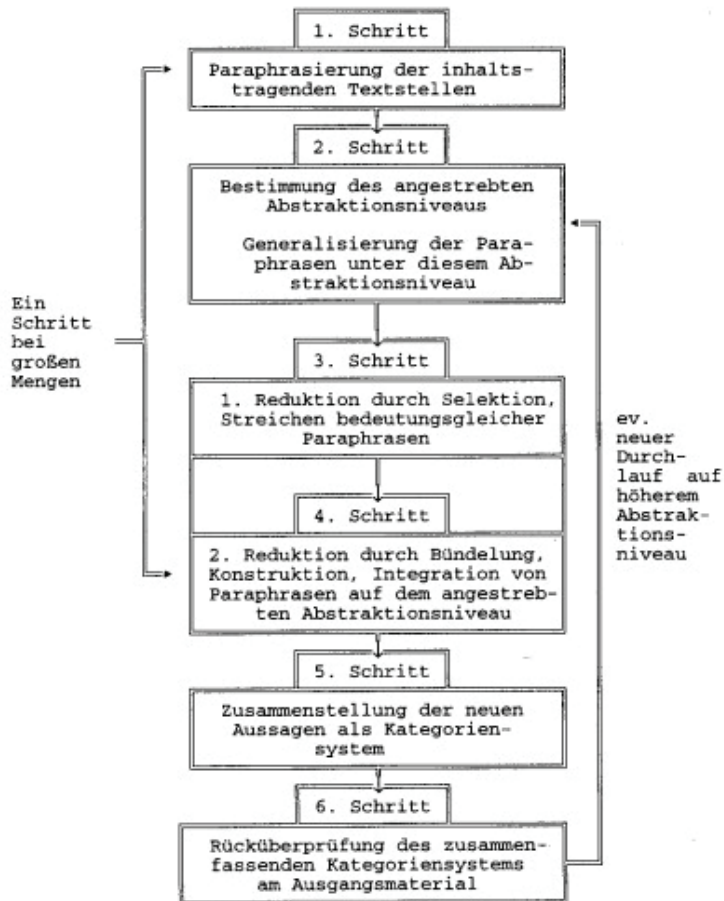


Abbildung 9: Ablaufmodell Zusammenfassende Inhaltsanalyse (Mayring 1994: 165)

Da die Strukturierende Inhaltsanalyse sehr stark an die theoriegebundenen, deduktiven Vorgehensweisen (siehe unten) orientiert ist, und die Möglichkeiten einer induktiven Kategorienbildung (siehe unten) einschränkt, wird in dieser Arbeit in Anlehnung an die Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2015: 69) vorgegangen. Es wurde also vor Beginn der Analysen - deduktiv, theoriegeleitet - ein Kategoriensystem erstellt und im Laufe der weiteren Analysen induktiv weitere Kategorien hinzugefügt bzw. erweitert. Anhand des Ablaufschemas für zusammenfassende qualitative Inhaltsanalysen nach Mayring (siehe Abbildung ) wurde das Material in sechs Schritten analysiert.

Als Analyseeinheiten wurden Auswertungseinheit, Kontexteinheit und Kodiereinheit festgelegt (vgl. Mayring 2015: 61) Als Auswertungseinheit wurden die einzelnen Interviewtranskripte in der Reihenfolge IS\_1 bis IS\_5, IO\_1 bis IO\_2 und IV\_1 bis IV\_2 durchgeführt. Dies Auswertungseinheit fällt im Fall dieser

Untersuchung ab dem Schritt „Generalisierung“ teilweise mit der Kontexteinheit zusammen, da die einzelnen Interviews in den jeweiligen Akteur\_innengruppen (Direktor\_innen, Organisationen, Verwaltung) zunächst einzelfallbezogen paraphrasiert und dann nur noch als Gesamtmaterial (differenziert in die Akteur\_innengruppen) analysiert wurden. Als Kodiereinheit wurde jede vollständige Aussage der Interviewten über die jeweilige Kategorie definiert.

Mit der Software „f4-Analyse“ wurden die relevanten Textstellen codiert und paraphrasiert. Im methodischen Vorgehen dieser Arbeit besteht ein Unterschied zu Mayring (2015: 70f), deshalb auch der Wortlaut „in Anlehnung“ an Mayring in der Untersuchungsbeschreibung. Abänderungen fanden nach dem Arbeitsschritt der Paraphrasierung statt. Hier wurden mit Hilfe des Programmes f4-Analyse die Paraphrasen den bereits deduktiv erstellten Kategorien zugeordnet und nur noch vereinzelte Subkategorien induktiv ergänzt und danach die Paraphrasen der einzeln ausgewerteten Interviews zu den Kategorien zusammengeführt. Die Zusammenfassung erfolgte also bis zur Paraphrasierung am einzelnen Interview, ab der Generalisierung jedoch am gesamten Material. Diesen Schritt sieht Mayring (2015: 73) erst während des zweiten Reduktionsdurchlaufs vor. Die weitere Auswertung, also Generalisierung und Reduktion, erfolgte in einer Microsoft Word Tabelle.

#### **4.4. Kategoriensystem**

Die deduktiv formulierten Kategorien stützten sich auf die Themen in den theoretischen Vorüberlegungen. Da zu diesem relativ spezifischen Thema keine Vorstudien existieren, konnte hier nicht auf bereits bestehende Kategoriensysteme zurückgegriffen werden. Auch einige Subkategorien wurden vorab, theoriegeleitet erstellt. In den ersten drei Interviews wurden zusätzliche Subkategorien entwickelt. Nach ca. 30 % des Gesamtumfangs wurde das Kategoriensystem mit den ergänzten (Sub-)Kategorien überprüft. Es stellte sich jedoch heraus, dass die bis dahin gefundenen Kategorien bereits relativ praktikabel funktionierten. Probleme ergaben sich in Form von möglichen Doppelkodierungen. Beispielsweise wurden bei Themen wie „Einflussfaktoren der Schulleitung“ und „Strategische Ideen/Vorschläge zur Umsetzung“ die Kodierregeln anhand von Ankerbeispielen ergänzt, um hier eine möglichst geordnete und eindeutige Vorgehensweise zu gewährleisten.

Das dabei entstandene Kategoriensystem mit den Subkategorien wird in Tabelle 2 dargestellt. Es wurde erwogen, für die Akteur\_innen „Direktor\_innen“, „Organisationen“ und „Verwaltung“ eigene Kategoriensysteme zu erstellen. Diese Überlegung wurde hinfällig, da das erstellte Kategoriensystem in allen drei Akteur\_innengruppen griff, mit Ausnahme einiger Kategorien, denen die Aussagen nur einer einzigen Akteur\_innengruppe zugeordnet werden konnten. Beispielsweise erübrigt sich bei den Expert\_inneninterviews (IO\_1 und IO\_2) die Frage in der Kategorie „Begriffskennntnis – generell“, da sie als Expert\_innen die Begriffe naturgemäß kennen und hierzu keine Aussage zugeordnet werden kann.

Nach dem Durchlauf von 30 % des Materials konnte kein Bedarf an weiteren notwendigen Kategorien festgestellt werden und daraufhin wurde die Codierung, Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion für das gesamte Material fortgesetzt, um somit eine Materialreduzierung in den einzelnen Kategorien zu erhalten.

<b>Kategoriensystem – Qualitative Interviews</b>	
<b>Hauptkategorie</b>	<i>Subkategorie</i>
<b>1. Begriffe</b>	(1) <i>Begriffskennntnis – generell</i> (2) <i>Begriffsdeutung</i>
<b>2. Implementationsprozess</b>	(1) <i>Realer Implementationsstatus</i> (2) <i>Überforderung</i> (3) <i>Wahrnehmung der persönlichen Beteiligung am Prozess/Wahrgenommenes Bedürfnis zur Umsetzung</i>
<b>3. Strategien</b>	(1) <i>Ideen und Vorschläge zur Implementationsumsetzung</i>
<b>4. Einflussfaktor des SDG 4.7 selbst</b>	(2) <i>Qualität/Praktikabilität für den konkreten Unterricht (Material, etc.)</i> (3) <i>Klarheit der Ziele und Mittel</i> (4) <i>Komplexität von SDG 4.7</i>
<b>5. Einflussfaktor des lokalen Kontextes</b>	(1) <i>Lokalpolitik, Gemeinde</i>
<b>6. Einflussfaktor der Organisation (formelles Bildungssystem der Sekundarstufe I in Österreich)</b>	(1) <i>Organisationskultur</i> (2) <i>Schüler_innen</i> (3) <i>Lehrkräfte (Einstellung, Akzeptanz)</i> (4) <i>Schulleitung</i> (5) <i>Bildungsregion (Wissen, Unterstützung, Verständnis, Erfahrung, ...)</i>
<b>7. Einflussfaktor der Politik, Zentralverwaltung, PHs, Organisationen, etc.</b>	(1) <i>Politischer Einfluss generell</i> (2) <i>Fort- und Weiterbildung</i> (3) <i>Externe Organisationen, Workshops, etc.</i>
<b>8. Aspekte vorhandener Umsetzungsstrategien und -empfehlungen</b>	(1) <i>Strategiegruppe GL/ GCED</i> (2) <i>UNESCO Fachbeirat GCED/ TL</i> (3) <i>Anerkennungsproblematik der SDGs</i> (4) <i>Transformative Bildung</i> (5) <i>Orientierungsrahmen</i>

Tabelle 2: Kategoriensystem

Auswertung und Darstellung der Ergebnisse folgen im nächsten Kapitel.

## 5. Ergebnisse der Untersuchung

Die Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie werden anhand der drei Akteur\_innengruppen

- Schulleitungen (IS\_1 bis IS\_5),
- Expert\_innen aus Organisationen (IO\_1, IO\_2) und
- Verwaltung (IV\_1, IV\_2)

im folgenden Kapitel dargestellt.

Die Auswertung zielt unter anderem genau auf die Gegenüberstellung der Aussagen dieser drei Gruppen ab, da die Vermutung nahe liegt, dass aufgrund der jeweiligen Einbettung in das System bzw. des unterschiedlichen Handlungsrahmens auch entsprechende Schwerpunkte oder Interessen verfolgt werden könnten. Die möglichst wertfreie Darstellung der Aussagen soll ein Bild der beteiligten Akteur\_innen darlegen.

Im ersten Teil wird das Wissen über die im SDG 4.7 beinhalteten Konzepte generell bzw. deren Deutung untersucht. (Kap. 5.1) Danach soll der Implementationsprozess von SDG 4.7 durch den aktuellen Implementationsstatus geklärt werden (Kap. 5.2) und strategische Ideen und Vorschläge zur weiteren Umsetzung der SDG 4.7 Implementation (Kap. 5.3) der Interviewten angeführt werden. In den darauffolgenden Teilen werden wahrgenommene Einflussfaktoren (Kap. 5.4 bis Kap. 5.7) dargestellt und die Deutung von Aspekten bereits vorhandener Umsetzungsstrategien und -empfehlungen (Kap. 5.8) analysiert.

### 5.1 Begriffe – Kenntnis und Deutung

Im Kapitel 2.3 dieser Arbeit wurde das Sustainable Development Goal 4.7 und die darin beinhalteten Konzepte vorgestellt. Im Rahmen der geführten Interviews wurden den Direktor\_innen und der Schulqualitätsmanagerin zu Beginn Fragen über die generelle Begriffskennntnis von Politischer Bildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Global Citizenship Education und Sustainable Development Goals - SDGs/UN-Nachhaltigkeitsziele gestellt. Diese Eingrenzung der Begriffe wurde bei der Befragung gewählt, weil die Begriffe die Kernkonzepte von SDG 4.7 abbilden. Zeitliche Ressourcen und Erhalt der Motivation der Interviewpartner\_innen waren weitere Gründe, um nicht alle Konzepte nacheinander abzufragen.

#### 5.1.2 Generelle Begriffskennntnis

Die Kenntnis der Begriffe Politische Bildung, Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung war bei den Direktor\_innen und der Schulqualitätsmanagerin durchgängig festzustellen. Anders ist die Situation bei Global Citizenship Education, was gänzlich unbekannt zu sein schien. Sustainable Development Goals, SDGs oder UN-Nachhaltigkeitsziele wurden laut den Interviewten zwar schon einmal gehört, jedoch hatte niemand konkretes Wissen darüber. Die Frage nach der Begriffskennntnis erübrigte sich bei den Expert\_innen der Organisationen bzw. der darauf spezialisierten Expert\_innen im BMBWF.

### **5.1.1. Deutung von Begriffen**

Im Bereich der Deutung von Begriffen sollte zunächst von den Direktor\_innen erklärt werden, welches spontanes Wissen über diesen Begriff bei ihnen aufkommt. Diese Deutungen der Schulleitungen sollen hier gezeigt werden. Weiters folgt eine Klärung einer Organisationsvertretung, über eine im Gang befindliche Diskussion über den Begriff und das Konzept des Globalen Lernens in Zusammenhang mit dem Begriff und Konzept der Global Citizenship Education.

#### ***Politische Bildung***

Im Kapitel 2.3.1 wurde auf die Definition bzw. die Verankerung im österreichischen Schulwesen eingegangen. Als das am stärksten institutionalisierte Unterrichtsprinzip im Zusammenhang mit SDG 4.7 (vgl. Kap. 2.3.1) konnte auch festgestellt werden, dass alle befragten Direktor\_innen eine Vorstellung bzw. eine Erklärung von Politischer Bildung hatten. In erster Linie wurde auf die Aufgaben bzw. Inhalte der Politischen Bildung eingegangen. Als Aufgaben und Inhalte wurden die Entwicklung einer Haltung zu Verantwortung und eines kritischen Standpunktes (vgl. IS\_1, Absatz 8), die Bewusstseinsbildung für die Aufgaben der Gesellschaft (vgl. IS\_4, Absatz 1), die Klärung von Demokratie/Diktatur, der Staatsbegriff oder das Eingehen auf die politische Landschaft Österreichs, aber nicht nur Parteipolitik (vgl. IS\_5, Absatz 1 – 2), genannt. Weiters wurde auch hinzugefügt, dass die Politische Bildung dringend nötig sei, jedoch auch ein Grenzgang werden kann. Hier wurde auf die Meldeplattform der Freiheitlichen Partei Österreichs verwiesen. (vgl. IS\_3, Absatz 1 – 2) Es wurde auch die Umsetzung sowohl im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung als auch fächerübergreifend genannt. Es wurden Verbindungen zu anderen Fächern hergestellt. Eine Schulleitung stellt eine Verknüpfung zwischen den Fächern Geschichte und Geographie und Wirtschaftskunde her. „[...] aber GW (Anm.: Geographie und Wirtschaftskunde) auch, da ist Globalisierung auch ein Thema ja ganz massiv - das ist meiner Meinung nach wieder ganz massiv mit politischer Bildung und Wirtschaft verknüpft.“ (IS\_3, Absatz 8)

Das bewusste Eingehen auf Kompetenzen der Politischen Bildung (vgl. Kap. 2.3.1) wurde nicht festgestellt.

#### ***Bildung für Nachhaltige Entwicklung***

BNE wurde im Kapitel 2.3.6 behandelt. Vier von fünf Schulleiter\_innen haben ein konkretes Bild von BNE. Nach Aussage einer Schulleitung wird BNE als ein Konzept gesehen, das eine nachhaltige Haltung des Menschen bilden sollte. Die nachhaltige Schule ist eine Menschenbildungsorganisation und keine Wissensvermittlungsorganisation. Alles, was Menschen ausmacht, sollte nachhaltig geprägt sein. (vgl. IS\_1, Absatz 12) Diesem sehr werteorientierten Verständnis stehen konkretere thematische Eingrenzungen auf Umweltschutz im weitesten Sinne, Energieformen (vgl. IS\_3, Absatz 5 – 6), globale Entwicklungen, die Zusammenarbeit mit Partner\_innenschulen (vgl. IS\_2, Absatz 17 -19) oder Konflikte/Probleme durch globale Ungleichheiten (vgl. IS\_5, Absatz 3 -6) gegenüber. Die Antworten bezogen auf BNE weisen mehrheitlich

thematisch-inhaltliche Aspekte (Umweltschutz, Konflikte, etc.), der Aufbau von Werten oder einer Haltung zeigt sich in einer Antwort.

### **Globales Lernen:**

Von einer Schulleitung gab es eine Antwort auf die Frage des Globalen Lernens. Es wurde als zweiteiliges Konzept benannt, das *global* einerseits in der Schule als fächerübergreifend sieht:

*„Nicht jeder auf sein Fach zu schauen und nur spartenorientiert zu arbeiten, sondern über die Grenzen, über den Tellerrand hinauszuschauen und die Fächer oder die Themen zu verbinden und zu schauen, was ist uns gemeinsam, was können wir miteinander machen.“*  
(IS\_1, Absatz 14)

Andererseits soll - global im Sinne von überregional – Globales Lernen die Fähigkeit entwickeln:

*„[...] darüber nachzudenken, wie wichtig es ist, - ich bin wieder beim vorherigen Thema – nachhaltig zu leben. Nämlich nicht nur Ressourcenausschöpfung, sondern, dass die Welt auch für unsere Nachkommen und für die nächsten Generationen lebenswert bleiben sollte.“* (IS\_1, Absatz 14)

### **Globales Lernen und Global Citizenship Education**

In Expert\_innenkreisen findet eine Diskussion um die Entwicklung bzw. die Stellung des Globalen Lernens im Kontext der SDGs bzw. der GCED statt. (vgl. Kapitel 2.3.7 und 2.3.8) Laut Auskunft der betreffenden Expertin einer Organisation wird im Lehrgang „Global Citizenship Education“ an der Universität Klagenfurt das Konzept von GCED als verbindend und übergreifend wahrgenommen:

*„[...] diese globalen Problemlagen, mit denen wir es sozusagen zu tun haben und die auch in der Bildung eine besondere Herausforderung darstellen, die müssen einfach trans- und interdisziplinär angegangen werden und das signalisiert sozusagen der Begriff Global Citizenship Education und das Anliegen, das dahintersteckt und das ist auch in den SDGs vorhanden [...]“* (IO\_2, Absatz 15)

GCED ist „[...] international wesentlich bekannter als das Globale Lernen und ist wissenschaftlich schon etwas stärker verankert [...]“. (IO\_2, Absatz 13) Ob das Globale Lernen als eigenes Konzept aus der wissenschaftlichen Diskussion verschwindet, oder als ein Teil von GCED bzw. zu GCED dazu gedacht werden wird, kann durch die Erhebung nicht beantwortet werden.

Zur Kategorie der Begriffe selbst kann gesagt werden, dass die Vielzahl an Konzepten und Inhalten bei den befragten Schulleiter\_innen nicht durchgängig bekannt ist, bzw. nicht klar ist, was diese Konzepte beinhalten. Der Begriff Sustainable Development Goals wurde bei den Schulleiter\_innen bestenfalls beiläufig gehört, mögliche konkrete Bezüge zur praktischen Umsetzungsarbeit in den Schulen wurden nicht hergestellt. Politische Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist bei den Direktor\_innen am ehesten erklärbar. Die inhaltliche Auslegung der Konzepte ist jedoch unterschiedlich, obwohl Teilaspekte der jeweiligen Konzepte im Begriffsverständnis der Direktor\_innen aufscheinen.



## 5.2. Implementationsprozess

Der Implementationsprozess soll vorerst anhand der Analyse des realen Implementationsstatus beleuchtet werden. Die Expert\_innen der Organisationen und der Verwaltung konnten hierzu zahlreiche aktuelle Informationen bereitstellen. Besonders die Interviewpartner\_innen des BMBWF ließen einen sehr kooperativen Einblick in die aktuelle Umsetzungs- und Implementationsarbeit des Verwaltungs- und Beamt\_innenapparates zu. Zunächst sollen wahrgenommene bzw. durchgeführte Aspekte der Umsetzung von Seite der Organisationen, dann von Seite des Ministeriums betrachtet werden. Als nächster Punkt wird auf Überforderungen im Implementationsprozess eingegangen. Diese Subkategorie wurde von allen drei Akteur\_innengruppen angesprochen. Die im Rahmen des Implementationsprozesses wahrgenommene persönliche Beteiligung bzw. das wahrgenommene Bedürfnis zur Umsetzung von SDG 4.7 soll im Zusammenhang mit dem Implementationsprozess abschließend betrachtet werden.

### 5.2.1. Realer Implementationsstatus

In Kapitel 3.2.2 und 3.2.3 wurde auf die Implementation bzw. auf den Implementationsprozess schulischer Innovationen eingegangen. Nach dem Treffen der Entscheidung für die Innovation (Adoption) folgt der eigentliche Implementationsprozess, der in die Phasen Start, Aktion und Auswertung aufgegliedert werden kann. Durch die Institutionalisierung ist die Implementation abgeschlossen und die Innovation wurde als Standardpraktik übernommen. (vgl. Kap. 3.2.3) Es soll nun anhand der Interviewdaten versucht werden, die bereits gesetzten Maßnahmen und Aktionen anhand des Modells der Implementation schulischer Innovationen einzuordnen und den aktuellen Implementationsstatus zu zeigen.

#### ***Expert\_innen der Organisationen zum Implementationsstatus***

Nach Aussagen der Expert\_innen der Organisationen klafft die Umsetzung stark auseinander. Es gibt eine Bandbreite von wenig bis gar kein Wissen über die SDGs hin zu Schulen, welche die SDGs in den Schulleitbildern oder als Schulschwerpunkt verankert haben. (vgl. IO\_2, Absatz 66) Andererseits kann es auch schulintern vorkommen, dass es Einzelkämpfer\_innen gibt, also „[...] wo es in der Schule sehr wohl eine Person gibt, die Globales Lernen macht, und sehr wohl davon weiß, aber was sie halt in der Schule überhaupt nicht umsetzt, so dass mehrere davon wissen oder die Direktion davon weiß [...]“ (IO\_2, Absatz 66) Generell hängt die Umsetzung nach Einschätzung einer Expertin an Einzelpersonen an einzelnen Standorten. Es gibt allerdings in allen Schultypen bzw. Schulstufen Umsetzungsarbeiten, ohne dass es einen Schultyp gibt, der besser oder schlechter voran kommt. Es gibt überall situationsabhängige Probleme. (vgl. IO\_2, Absätze 66 – 78) „[...] es gibt verschiedenste Schulen, Schulstufen, Schultypen, die in diesen Bereichen arbeiten. Und Schwierigkeiten gibt's auch bei allen. Also, wir können auch nicht sagen, man kommt jetzt in der einen oder anderen Schule oder Schultyp besser voran.“ (IO\_2, Absatz 78)

Damit der sogenannte Whole School Approach (vgl. Kap. 3.3.4) wirksam wird, zeigen sich zwei spezialisierte Lehrkräfte als sinnvoller und durchsetzungsstärker als Einzelkämpfer\_innen. „Weil sich die

*gegenseitig stärken können, ja. Und mit diesem Zugang mehr in Richtung, also da gibt's diese Schlagworte "Whole School Approach", ja. Und das wollen wir auch in den nächsten Jahren stärker forcieren [...]" (IO\_2, Absatz 70) Hinzu fördern Schulnetzwerke wie ÖKOLOG- oder UNESCO-Schulen die Verbreitung und stellen Anreize bzw. Verbindlichkeiten her. (vgl. IO\_2, Absätze 70 – 80)*

Nach diesen Informationen der Expertin einer Organisation kann eine Implementation bis zur Phase der „Aktion“ bzw. der durchgeführten Tätigkeiten festgestellt werden. Ob in manchen Einzelschulen überhaupt schon eine „Adoption“, also die Vorstufe der Implementation stattgefunden hat, kann aus den vorliegenden Daten nur unzureichend beantwortet werden. Aufgrund der Unkenntnis der Direktor\_innen kann zwar davon ausgegangen werden, jedoch können unter Umständen einzelne Lehrkräfte in ihrem Wirkungsbereich die Adoption, also die Entscheidung für die Innovation an diesen Schulen bereits getroffen haben und an der Umsetzung arbeiten, ohne dem Wissen der Schulleitung.

Es kann davon ausgegangen werden, dass eine gewisse Unklarheit in den Schulen über die Umsetzung des SDG 4.7 herrschen kann. Transparenzmaßnahmen innerhalb der Schulen und eventuell auch in Richtung Bildungsregion wären hier anzudenken.

### **BMBWF zum Implementationsstatus**

Inwieweit das BMBWF eine Forcierung der Implementationsstrategie des SDG 4.7 verfolgt, sollen die Interviewergebnisse im BMBWF zeigen. Wie im Kapitel 3.3.2 festgestellt, steht über allen Ministerien der sogenannte „Mainstreaming“-Ansatz, der aber laut Rechnungshof als unzureichend umgesetzt kritisiert wird. Ein konkreter Bezug zum BMBWF geht hier allerdings nicht hervor. (vgl. Kap. 3.3.2) Wie das BMBWF konkret mit der Umsetzung des Mainstreaming-Ansatzes umgeht und welche Maßnahmen konkret gesetzt werden, soll anhand der Interviewauswertung dargestellt werden.

Die Vertreter\_innen des BMBWF betonen die **Mainstreaming-Strategie** als eigentlich einzige konkrete Umsetzungsvorgabe. Die konkrete Koordination im BMBWF liegt in der Abteilung für Internationale Angelegenheiten. Es geht hier vorrangig um die Dokumentation und Berichterstattung an die Vereinten Nationen. Alle Maßnahmen sollen in der Abteilung zusammenfließen. (vgl. IV\_1, Absatz 2)

Insgesamt sind dann an der konkreten Umsetzung von Thematiken, die an die SDGs anknüpfen rund 20 **Mitarbeiter\_innen** von etwa 1000 zuständig. Es besteht offenbar ein wahrgenommenes Bedürfnis nach mehr Personal, wie sich an der Aussage „[...] also für meine Begriffe sind es eigentlich viel zu wenig für die vielen Aufgabenbereiche, die damit verbunden werden.“ (IV\_1, Absatz 6) erkennen lässt. Mit der vagen folgenden Konkretisierung „Also in der Größenordnung, schon ja, und vor allem inhaltlich, da mittendrin sind wir eigentlich weniger [...]" (IV\_1, Absatz 7) kann nicht klar gesagt werden, wie viele Mitarbeiter\_innen konkret an der Umsetzung der SDGs bzw. dem SDG 4.7 beteiligt bzw. damit beauftragt sind. Bezugnehmend auf inhaltliche Zuständigkeiten der Mitarbeiter\_innen betreuen mehrere Mitarbeiter\_innen mehrere Fachbereiche, die sich teilweise überschneiden.

*„[...] eine Kollegin aus der Abteilung hat Wirtschafts- und Verbraucher\_innenbildung, das ist auch ein Aspekt von dem Ganzen und teilt sich die Verkehrs- und Mobilitätserziehung. Dann die Politische Bildung mit der Europapolitischen Bildung - Anbindung auch zur Entwicklungspolitischen Bildung - also da gibt es auch Überschneidungen [...]“ (IV\_1, Absatz 8)*

Nach einer **Bestandsaufnahme** bereits vorhandener SDG 4.7 Umsetzungen, wurde an den 2014 beendeten Beirat für Nachhaltige Entwicklung angeschlossen und es war eine logische Konsequenz einen weiteren Beirat einzuberufen.

*„[...] mit der Verabschiedung der SDGs ist es irgendwie nahe gelegen, sich einen Fachbeirat für Transformative Bildung eben anzudenken, also mit dem Schwerpunkt auf 4.7. Und da ah, und diese Fachbeiräte, die haben immer Personen aus der Wissenschaft oder Zivilgesellschaft, also Experten und ahm Ministeriumsangehörige.“ (IV\_1, Absatz 18)*

Das BMBWF hatte bereits vor der SDG 4.7-Verabschiedung Maßnahmen gesetzt, die dann zu SDG 4.7 Inhalten hin definiert bzw. subsumiert wurden. Bei aktuellen Themen, die in einer Öffentlichkeit auftauchen, wie beispielsweise die Klima-Thematik, ist das BMBWF gefordert, bereits aufbereitete Themenfelder gezielt einer Öffentlichkeit zu präsentieren.

*„[...] müssen wir jetzt Aktivitäten, die zwar grundsätzlich vorhanden sind, wo Lehrstoffinhalte in den Lehrplänen vorhanden sind, wo es Materialien gibt, trotzdem nochmal das Augenmerk darauf legen und sagen, so, präsentieren wir das einer Öffentlichkeit, dass es wahrgenommen wird, dass wir da als Ministerium schon sehr, relativ lange aktiv sind.“ (IV\_1, Absatz 24)*

Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen **verankern** SDG 4.7 formell gut. Es kommt auf die Umsetzung in den Schulen an. Über Erlässe, Newsletter, Serviceeinrichtungen, Materialdownloads wird versucht – *„[...] es ist schon unsere Hoffnung, ja, es ist schon unsere Hoffnung, [...]“ (IV\_1, Absatz 35)*, die Schulen und Lehrkräfte zu erreichen. Dienste der Servicestellen und Materialien werden durchwegs gut angenommen. *„[...] die gezielt von Lehrkräften auch angefragt werden und das, da gibt es Downloadzahlen, die sind gar nicht so schlecht zu einzelnen Materialien [...]“ (IV\_1, Absatz 35)* Die Wirkung von Materialien und Fortbildungen braucht Zeit, und das BMBWF vertraut auf die verantwortungsvolle Arbeit der Lehrkräfte. (vgl. IV\_1, Absatz 36 – 42 sowie Absatz 103)

Die **Wertigkeit von SDG 4.7 im BMBWF** besteht darin, *„[...] dass es mitgedacht werden muss, jetzt zum Beispiel, wenn aktuelle Initiativen anstehen, [...] wenn zum Beispiel jetzt der Lehrplan, die Lehrplanentwicklung jetzt aktuell am Programm steht, dann wird das dort mitgedacht.“ (IV\_1, Absatz 22)*

In der **öffentlichen Wahrnehmung** wirken nachweislich gut abgedeckte Themen manchmal als nicht existent. Trotz Erlässe, Schwerpunktwochen und -themen wirkt es, als hätte es das in Schulen noch nie gegeben. Teilweise wird von Schüler\_innen und Eltern nach außen transportiert, dass das nicht gemacht wurde, bei genauem Nachfragen stellt sich oft das Gegenteil heraus. *„Noch nie Politische Bildung gehabt, noch nie etwas von Klimawandel gehört, wenn man dann gezielter nachfragen anfängt, kommt man darauf, die haben sehr wohl etwas gehört, sie haben es nur nicht mit dem Thema irgendwie mitgenommen.“ (IV\_1, Absatz 35)*

In **Netzwerkschulen** wie ÖKOLOG oder UNESCO befassen sich von circa 5000 österreichischen Schulen 1000 mit Thematiken rund um die SDGs. Die Teilnahme an Netzwerken ist den Schulen überlassen, 4000 Schulen sind in keinem Netzwerk. ÖKOLOG müssen SDG-bezogene Projektberichte abliefern, bei UNESCO Schulen bringen Koordinator\_innen von den Netzwerktreffen Inhalte an die Schulen. Auch die Pädagogischen Hochschulen sind Teil des ÖKOLOG Netzwerkes. (vgl. IV\_1, Absätze 47 – 58, sowie 112 – 115) Eine Einführung von oben alleine genügt nicht, es müssen mehrere Seiten, inklusive Bildungsdirektion und Schulleitungen aktiv daran arbeiten. Doch auch aktive, engagierte Direktor\_innen werden oft durch lokale Herausforderungen an weiteren Maßnahmen gehindert. Als Beispiel für die erfolgreiche Umsetzung wird die steirische Bildungsdirektorin genannt, die sich der Thematik ÖKOLOG-Netzwerk stark annimmt. „[...] sie erwähnt in jedem Interview das ÖKOLOG Netzwerk und diese Themen, und bei allen Schulen, also dort ist sozusagen Sichtbarkeit und dieser Bekanntheitsgrad, [...] also sowas bringt schon sehr viel.“ (IV\_1, Absatz 158)

In Arbeit befindliche Änderungen von **Lehrplänen und Leistungsbeurteilungsverordnungen** verlangen Kompetenzbeschreibungen bei Leistungsbeurteilungen, die SDG-Thematiken beinhalten. Bildung für Nachhaltige Entwicklung wurde versucht als Meta-Thema zu definieren und Schulinhalt als einen großen Korb zu sehen. „[...] um daraus abzuleiten, dass alle Gegenstände, alle Unterrichtsprinzipien, alle übergreifenden Themen dazu beitragen, damit man das nicht so segmentiert“ (IV\_1, Absatz 140) Unterrichtsprinzipien werden in den Gegenstandslehrplänen verbindlicher verankert, aber kompetenzorientierte Lehrpläne und Leistungsbeurteilungen brauchen Zeit, bevor ein Umdenken entsteht. (vgl. IV\_1, Absatz 93 – 95)

Es lassen sich zum aktuellen Implementationsstatus aus Sicht der Expert\_innen folgende Punkte zusammenfassen:

- Eine Umsetzung von SDG 4.7 kann festgestellt werden, jedoch klappt die Umsetzung stark auseinander.
- Der Implementationsstatus (vgl. Kap. 3.2.2) kann bis zur Phase „Aktion“ festgestellt werden.
- Es ist wahrscheinlich, dass es Schulen gibt, wo noch nicht einmal die Phase „Adoption“ stattgefunden hat.
- Es gibt Lehrkräfte, die am SDG (4.7) arbeiten, jedoch die restliche Schule und die Schulleitung keine Kenntnisse darüber haben.
- Es gibt Schulen, in denen eine unbewusste Umsetzung von Teilen des SDG 4.7 passiert.
- Es kann also von einer gewissen Unklarheit bzw. Unkoordiniertheit ausgegangen werden.
- Transparenzmaßnahmen innerhalb der Schulen und eventuell auch in Richtung Bildungsregion wären hier anzudenken.
- Die Umsetzung hängt von Einzelpersonen am jeweiligen Standort ab.
- Umsetzungskonzepte im Sinne des „Whole School Approach“ scheinen besser mit mindestens zwei spezialisierten Lehrkräften am Standort zu funktionieren.
- Einige (weniger als 20, mehr als 4) Mitarbeiter\_innen im BMBWF arbeiten im Feld der SDGs.

- In den Maßnahmen werden die SDGs mitgedacht.
- Bereits bestehende Inhalte und Unterrichtsprinzipien werden zu den SDGs hin definiert bzw. subsumiert, weil vor den SDGs schon Vieles vorhanden war.
- Die öffentliche Wahrnehmung stimmt nicht immer mit der Schulpraxis überein.
- In Netzwerkschulen wie ÖKOLOG- oder UNESCO-Schulen herrscht mehr Verbindlichkeit und entsprechend mehr Arbeit in Richtung der SDGs.
- Fortbildungslehrgänge über längere Zeiträume wie „Global Citizenship Education“ an der Universität Klagenfurt scheinen bei Fortbildungen am besten zu greifen.

### 5.2.2. Überforderung durch zu viele Neuerungen

Ein wichtiger Punkt im Implementationsprozess von schulischen Innovationen sind Hindernisse, die Innovationen ver- oder behindern. Der im Kapitel 3.2.4 behandelte „Overload“ wird bei allen drei Akteur\_innengruppen angesprochen.

Die Expert\_innen der Organisationen sehen bei den Lehrkräften Druck wegen ständiger Neuerungen im Schulsystem und, dass Stoff durchgebracht werden muss. Für eine Transformative Bildung müsste die Lehrer\_innenausbildung konzeptionell anders ausgeführt werden. (vgl. IO\_1, Absatz 87)

Die Expert\_innen des BMBWF sehen in diesem Zusammenhang das Stichwort „Syntheseleistung“. Man hat von den Schüler\_innen jahrzehntelang erwartet, die einzelnen Gegenstände, ohne Unterstützung von einer Lehrkraft, zusammenzudenken und eine Syntheseleistung zu erbringen. Das mag Schüler\_innen in eine ständige Überforderungssituation bringen. Syntheseleistungen in Form von fächerübergreifenden oder -verbindenden Unterricht sollten Arbeit der Lehrkräfte sein. *„Also wenn man es jetzt von der Schülerseite her betrachtet, dass den Schülern geholfen wird, diese Querverbindungen, diese fächerübergreifenden Zusammenhänge und so weiter leichter zu erkennen, dann muss man das von den Lehrkräften verlangen [...]“* (IV\_1, Absatz 75) Daraus ergibt sich auch eine Forderung von Teamarbeit und fächerübergreifenden Unterricht. (vgl. IV\_1, Absatz 76 – 78)

Die dritte Phase des in Kapitel 3.2.3 behandelten Implementationsprozesses wird als *Auswertung* oder *Evaluation* beschrieben. Die interviewte Schulqualitätsmanagerin sieht hier einen schwerwiegenden Grund, warum eine Überforderung in den Strukturen des Bildungssystems eintritt. (vgl. IV\_2, Absatz 30) *„[...] ich bin für Erneuerungen und Innovationen, aber ich bin dafür, dass die nachhaltig irgendwie implementiert werden, mit einer Evaluierung, und nicht alles auf einmal und zeitgleich, und mit nicht ausgereiften Gesetzen, da... aber das... so ist es leider zur Zeit.“* (IV\_2, Absatz 304)

Auch von Direktor\_innenseite wird von einer *„Überfrachtung der Schule“* gesprochen. Bei ankommenden Neuerungen, Vorschlägen, Materialien, etc. treffen Direktor\_innen eine Vorabentscheidung, was überhaupt zum Lehrkörper weiter kommt und schützen dadurch ihre Lehrkräfte. (vgl. IS\_3, Absatz 88 – 92) In

diesem Zusammenhang würde auch ein sehr ausführlicher Orientierungsrahmen zeitlich überfordernd wirken und wohl sofort in einer Schublade abgelegt werden. (vgl. IS\_5, Absatz 35 – 36)

### 5.2.3. Wahrnehmung der Beteiligung am Prozess/Wahrgenommenes Bedürfnis zur Umsetzung

Grundsätzlich sehen alle interviewten Expert\_innen die SDG 4.7 Einführung als sinnvoll. Die Schulleitungen wurden nach einem kurzen Abriss der SDG 4.7 Inhalte während des Interviews, um ihre Sicht der Sinnhaftigkeit von SDG 4.7 gefragt. SDG-Thematiken werden demnach als wichtig wahrgenommen. Es wurde in diesem Zusammenhang vom Aufbau einer nachhaltigen Haltung, weg von alteingesessenen Inhalten hin zu globalen Zusammenhängen und Unterricht aus dem Blickwinkel der globalen Themen gesprochen. Bei den befragten Schulleitungen wäre demnach ein gewisses Interesse und eine gewisse Wertigkeit der SDG-Thematiken erkennbar. (vgl. IS\_1 bis IS\_5)

Eine befragte Expertin der Organisationen nimmt einerseits persönliche Beteiligung, wie den Versuch, Prozesse über Vernetzungen, Veranstaltungen oder Papers anzustoßen, wahr. Thematiken wie Bildungsgerechtigkeit, die Einmahnung des Süd-Fokus bzw. des globalen Fokus in der SDG-Diskussion oder die Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund sollen in den Diskurs eingebracht werden. (vgl. IO\_1, Absatz 7 bis 21) Andererseits kamen aus der Entwicklung des Globalen Lernens Gedanken, Dinge stärker zusammenzudenken. Die Entwicklung des Lehrganges „Global Citizenship Education“ der Universität Klagenfurt soll ein Schritt dazu sein, Konzepte näher zusammenbringen. Die SDGs sind mehr als der Anspruch einer Gruppe neben vielen anderen Gruppen. Mancherorts werden die SDGs jedoch als solcher wahrgenommen. *„[...] es kommen 50 verschiedene Organisationen daher und stellen irgendwelche Ansprüche und eines davon sind halt die SDGs, das kann ich so überhaupt nicht sehen, weil die UNO hat sich ja wohl etwas dabei gedacht, diese SDGs ins Leben zu rufen.“* (IO\_2, Absatz 48) Die UNO haben mit Grund diese globale Agenda erstellt. Staaten und Expert\_innen sollen eine tiefgreifende Systemveränderung, eine Transformation durchführen. Das Positionspapier des Fachbeirates kann den Lehrkräften als Legitimation von SDGs im Unterricht nutzen, auch wenn Papiere öfter in Schubladen landen. (vgl. IO\_2, Absatz 13, 45ff sowie 86)

## 5.3. Strategien

Da im Rahmen dieser Arbeit besonders Schulen ohne speziellem Profil oder Schwerpunkt bezüglich der SDG Thematik herangezogen wurden, war es ein Forschungsinteresse die Ideen, Interpretationen bzw. Vorschläge zur Umsetzung am konkreten Schulstandort zu erfahren. Es geht hier darum, eventuelle Lücken in der Implementationsstrategie (siehe Kap. 3.2.3 und 3.3.2) aufzudecken, wahrgenommenes Verständnis der Schulleiter\_innen in der realen Schulwelt mit den Intentionen der SDG-Konzepte in der theoretischen Ebene abzugleichen oder einfach Vorschläge und Ideen für eine Umsetzung zu sammeln.

Von Seiten des Schulqualitätsmanagements lassen sich zwei große Themen - allgemein auf das Bildungssystem - bezüglich der strategischen Umsetzung festmachen. Einerseits lässt sich eine häufig **fehlende Evaluation** bzw. die fehlende Erstellung von Indikatoren in Zusammenarbeit mit den Pädagogischen

Hochschulen und dem BMBWF feststellen. Viele Vorgaben durch Erlässe bringen - ohne wissenschaftliche Begleitung mit Evaluation - keine nachhaltige Implementation. (vgl. IV\_2, Absatz 126 – 140) Andererseits fehlen in diesem Zusammenhang Diagnoseverfahren, um objektive Daten aus der Schulrealität zu erhalten. **Wahrgenommene Bedürfnisse** der Kinder in den Schulen waren in einem konkreten Beispiel ausschlaggebend für ein neues Projekt. (vgl. IV\_2, Absatz 66).

Für die erfolgreiche Implementation bedarf es neben der oben erwähnten Punkte nach Einschätzung der Schulqualitätsmanagerin zusätzlich folgende Rahmenbedingungen:

- verschiedenste Player an einem Tisch, die nachhaltig ein gemeinsames Projekt durchführen,
- eine/n Verantwortliche/n bei der Umsetzung,
- ein zentraler, kurzer Orientierungsrahmen mit den Zielen und Wegen der Umsetzung und der Zusammenarbeit vieler Akteur\_innen,
- Direktor\_innen mit einem innovativen Lehrer\_innenteam,
- Druck aus den Medien, der Wirtschaft, der Elternschaft, etc. und
- Poolstunden als Ort für Projekte in den Fächern, aber auch ein Fach Politische Bildung als Basis für die Themen. (vgl. IV\_2)

Vorschläge aus den Interviews der Schulleitungen sollen aufgrund der Überschaubarkeit anhand einer Tabelle dargestellt werden. Die großen Hauptpunkte wurden als „Implementation als langfristiges Gesamtkonzept“, „Projektorientierter Unterricht“ und „Implementation durch eine abgegrenzte Initiative“ ausgewertet. (vgl. IS\_1 bis IS\_5)

<p><b>Implementation als langfristiges Gesamtkonzept: (vgl. IS_1 bis IS_5)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein gemeinsames Ziel für die Schule.</li> <li>• Es wird an einem Schulziel gearbeitet, nicht am Fach.</li> <li>• Vorgeschichte und Einbettung in die Schulkultur.</li> <li>• Haltung der Lehrkräfte als Vorbild.</li> <li>• Nachhaltig, nicht Mode-Innovation.</li> <li>• 3- bis 5-Jahresschritte als Planungszeitraum.</li> <li>• Schwerpunkte müssen im Fokus stehen.</li> <li>• Es braucht auch Luft für Neues.</li> <li>• Gibt es ein inneres Bedürfnis, ist die Bereitschaft sehr hoch.</li> <li>• Verordnungen dienen nicht, um Haltungen aufzubauen.</li> <li>• Leute, denen das ein Anliegen ist.</li> <li>• Zusammenschlüsse von Lehrkräften.</li> <li>• Unterstützung der Schulleitung.</li> <li>• In der Klassenvorstandsstunde wären SDGs möglich.</li> <li>• Ein eigenes Fach wäre aufgesetzt, eher als Unterrichtsprinzip jeder Lehrkraft im Fach.</li> <li>• Verbindlichkeit: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Schulentwicklung,</li> <li>○ Teams mit Befristung,</li> <li>○ Mappe mit Themen zum Abhaken, wo sich jede Lehrkraft darin finden kann.</li> </ul> </li> <li>• Standortbezogenes Schulleitbild mit diesen weiten Themen: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lehrkräfte müssen sich Dinge mit persönlichem Bezug herausnehmen, dadurch entsteht Authentizität,</li> <li>○ Zu weite Projekte wurden wegen zu großem Umfang bzw. zu einseitiger Fokussierung abgelehnt,</li> <li>○ Sichtbarmachung, welche Themen es gibt,</li> <li>○ Wenn sich eine Lehrkraft darin sieht, kann das zu Begeisterung führen.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Projektorientierter Unterricht: (vgl. IS_1 bis IS_5)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zusammenschließen von Fächern zu Projekten.</li> <li>• eingespielte Projektabläufe mit erfahrenen Lehrkräften und Schüler_innen sind eine gute Möglichkeit, Dinge zusammenzuführen.</li> <li>• Verbindlichkeit durch <ul style="list-style-type: none"> <li>○ schriftliches Abschlussdokument,</li> <li>○ Abschlusspräsentation.</li> </ul> </li> <li>• Ausstellungen und Schautafeln, etc. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ an wirksamen Stellen der Schule,</li> <li>○ machen Inhalte „zum Thema“,</li> <li>○ viele Schüler_innentypen werden angesprochen.</li> </ul> </li> <li>• Dokumentationen bringen Erinnerungen und geben Initiativen einen Wert.</li> </ul>
	<p><b>Im Rahmen einer abgegrenzten Initiative: (vgl. IS_1 bis IS_5)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kombination von <ul style="list-style-type: none"> <li>○ einer guten Fortbildungsveranstaltung,</li> <li>○ 2 bis 4 Teilnehmer_innen pro Schule,</li> <li>○ einer Mappe mit Materialien und inhaltlichem Rahmen,</li> <li>○ aktives Arbeiten mit Materialien in der Fortbildung,</li> <li>○ sofortige Anwendbarkeit im Unterricht,</li> <li>○ Bewusstsein wecken ist Grundvoraussetzung.</li> </ul> </li> <li>• Schulung mit konkreten Materialien.</li> <li>• unmittelbar darauffolgendes Projekt.</li> <li>• klar definierte Zeiträume.</li> <li>• nach der Schulung sofort anwendbar.</li> </ul>

**Tabelle 3: Implementationsvorschläge an den Schulstandorten**  
3. November 2019

## 5.4. Einflussfaktor des SDG 4.7 selbst

### 5.4.1. Qualität/Praktikabilität für den konkreten Unterricht (Material, etc.)

Nach Angabe der Expert\_innen des BMBWF gibt es für die Primar- und Sekundarstufe I SDG-bezogene Unterrichtsmaterialien. (vgl. IV\_5, Absatz 52ff) Materialien, Unterrichtsbeispiele und neue Lehrpläne sollen fächerübergreifenden Unterricht bewirken. Materialien des BMBWF bzw. dessen Servicestellen Zentrum Polis, etc. sollen anregen, das Kontroversitätsgebot zu beachten. (vgl. IV\_1, Absatz 79 - 87)

In den Aussagen der anderen Akteur\_innengruppen konnte keine weitere Aussage in dieser Kategorie festgestellt werden.

### 5.4.2. Klarheit der Ziele und Mittel

Diese Kategorie brachte bei allen Akteur\_innengruppen Ergebnisse. Bemerkenswert ist hier die Fokussierung auf inhaltliche Aspekte des SDG-Konzepts bei den Organisationsexpert\_innen, der Konnex der Lehrkräfte zu Ministeriumsvorgaben bei den Expert\_innen im BMBWF bzw. das Eingehen auf die Bewusstmachung des Themas im Lehrkörper bei den Schulleitungen.

Die Expert\_innen der Organisationen sehen eine Schwerpunktsetzung auf ökologische Nachhaltigkeit und auf soziale Aspekte der SDGs. Wirtschaftliche oder Entwicklungspolitische Aspekte bleiben in der SDG-Diskussion oft unberücksichtigt. (vgl. IO\_1, Absatz 11 – 13) Die soziale Ungleichheit wird relativ schwach thematisiert. Die UNESCO führt mit dem Begriff „Citizenship“ – bewusst oder unbewusst – ein politisch-auslegbares Konzept ein. (vgl. IO\_2, Absatz 19)

Die Expert\_innen des BMBWF sehen eine stärkere Verankerung von SDG-Themen in der Lehrer\_innenausbildung als sehr aufwertend in der strategischen Zielsetzung, da nachträgliche Maßnahmen nie mehr denselben Effekt hätten. SDGs in der Ausbildung konkretisieren die klaren Vorstellungen und die angestrebten Haltungen der SDGs ungleich stärker, als nachträgliche Fortbildungen. Auch die Zusammenhänge der Unterrichtsprinzipien zu den SDGs müssen erst an die Lehrkräfte gebracht werden. (vgl. IV\_1, Absatz 69)

*„[...] in den Lehrplänen, diese Themen sind jetzt schon vorhanden, die sind gut dort verankert und ah, es sind in Lehrbüchern verankert, aber wenn ich das Thema als Lehrkraft in der Ausbildung noch nie gehört habe, wenn das nicht behandelt worden ist, wenn ich diese richtigen Methoden nicht habe, wenn ich das Thema nicht wichtig finde, ich mache das nicht. Oder ich mache das 0815 weise, so wie es da im Lehrbuch ist [...]“ (IV\_1, Absatz 69)*

Eine Schulleitung sieht es als wichtig, Bewusstsein für bereits auf dem Gebiet Geleistetes zu schaffen, da ohne klare Anknüpfungspunkte jegliche Innovation auf schwer überwindbaren Widerstand stößt. (IS\_2, Absatz 49 – 52)

### 5.4.3. Komplexität von SDG 4.7

Die Komplexität des SDG 4.7 mit seinen beinhalteten Konzepten wird bezüglich der schulpraktischen Umsetzung von den Direktor\_innen als projektorientiertes Thema gesehen. Projekte können die Komplexität von SDG-Themen besser fassen, als einzelne Gegenstände. Hier läuft Gefahr, dass Themen einfach



abgearbeitet oder abgehandelt werden. „[...] ein bisschen BU, nicht, ist es ja auch, oder GW ist es ja auch, ist es ja auch, es ist ja eigentlich übergreifend, es ist ja ein komplexes Thema, die Schule spaltet eigentlich das Leben“ (IS\_5, Absatz 26) Jedoch braucht es klare Ziele, um eine Orientierung zu geben. „[...] aber es müsste irgendwo klar, [...] ganz klar festgelegt sein, [...] was wünscht man da, was da behandelt wird.“ (IS\_5, Absatz 26)

Im BMBWF wird die SDG-bezogene Arbeit durch Thematiken wie Inklusion, Bildung im Allgemeinen, Bildungsgerechtigkeit, Schulrecht beispielsweise zur Ausschaltung von Diskriminierungen, etc. geprägt. „[...] viele andere Abteilungen noch, genauso das Schulrecht, ja, wir haben das Schulgesetz jetzt so gestaltet, dass niemand ausgeschlossen wird, diskriminiert wird, also kommen so gesehen noch etliche dazu, ja [...]“ (IV\_1, Absatz 12)

Die Expert\_innen der Organisationen sehen den großen Umfang als wichtig, da engere Vorläuferagenden zu einer Vernachlässigung von Bildungsstufen führten.

*„[...] das Millenniumsentwicklungsziel war überhaupt super eng, es war nur Primarschulbildung [...] und das hat schon problematische Auswirkungen auch gehabt, also es sind andere Bildungsstufen vernachlässigt worden in Entwicklungsländern, es ist die Berufsbildung extrem vernachlässigt worden, die Erwachsenenalphabetisierung oder Bildung sträflich vernachlässigt worden.“ (IO\_1, Absatz 63)*

Jedoch lädt gerade dieser Umfang und die Komplexität Staaten dazu ein, isoliert Punkte herauszunehmen und somit das Ganzheitliche aus den SDGs zu nehmen. Globale Problemlagen sind jedoch trans- und interdisziplinär zu bearbeiten. Viele Einzelkonzepte können die Komplexität reduzieren, die Suche nach Konzepten mit besserer Integration dieser vielen Einzelkonzepte führte bei SDG 4.7 die Fokussierung auf GCED und BNE. (vgl. IO\_2, Absatz 15 – 17)

Viele aktuelle Thematiken wie Digitale Grundbildung, Interkulturelles Lernen, Gewaltprävention, Gesundheitserziehung, etc. haben mit globalen Entwicklungen zu tun oder dort ihren Ursprung. (vgl. IO\_2, Absatz 48)

*„[...] ich kann Interkulturelle Bildung natürlich betreiben mit der Partnerschule in Schweden, ja, aber wenn ich Migration verstehen will, dann brauche ich einen anderen Zugang, und ich kann über Migration, ahm, nicht reden, wenn ich sie nicht in einem globalen Kontext verstehe [...]“ (IO\_2, Absatz 48)*

Kritisch ist dem moralischen Zugang von Globalem Lernen gegenüberzustehen. Es wird trotz ethischer Komponenten verstärkt ein Fokus auf Sachorientierung gelegt. „Der Klimawandel ist keine Frage der Moral mehr. Ja, das ist eine hochkomplexe politische Frage, wir brauchen politische Lösungen und wir brauchen natürlich technische Lösungen, wir brauchen Lösungen in den Wirtschaftsbereichen, das hat aus meiner Sicht mit Moral nichts mehr zu tun.“ (IO\_2, Absatz 54)

## 5.5. Einflussfaktor des lokalen Kontexts

Im Rahmen des lokalen Kontexts wurden ausschließlich Antworten von den Schulleitungen gegeben. Hier ist die Verbindung von der Schule zur Gemeinde angesprochen worden. Eine Schulleitung nennt sehr positive Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit der Gemeinde, mit der es offenen, konstruktiven und anregenden Austausch gibt. Die Gemeinde erkennt die Wichtigkeit der Arbeit der Schule als Teil von der Gemeinde und für die Gemeinde. (vgl. IS\_1, Absatz 51 – 57)

## 5.6. Einflussfaktor der Organisation/des formellen Schulsystems der Sekundarstufe I

### 5.6.1. Organisationskultur

Zur Organisationskultur des formellen Schulsystems der Sekundarstufe I äußert sich die Schulqualitätsmanagerin mit dem Thema der Schulautonomie. Im Rahmen der Schulautonomie kommen gute Initiativen der Schulen, jedoch kann Behörden- und Schulautonomie viele verschiedene Auslegungen von Innovationen bewirken. Implementierungsschritte werden auf Bildungsdirektionsebene und Bildungsregionsebene teils unterschiedlich gesehen bzw. definiert. (vgl. IV\_2, Absatz 166) Als Beispiel werden zwei Wege der Umsetzung der Neuen Mittelschule gebracht. Es gab einerseits Schulen, die eine konzeptionsnahe Umsetzung durchführten, andere vollzogen eher ein „Einpressen“ in bestehende Strukturen, ohne wirkliche Veränderung.

*„[...] da gibt es Vorzeigeschulen, die arbeiten wirklich nach dem Konzept der Neuen Mittelschule, es gibt aber auch welche, die haben geglaubt, na sie müssen das irgendwie in das Hauptschulsystem pressen und machen jetzt so eine pseudo-NMS.“ (IV\_2, Absatz 150)*

Es kann von Modifikationen in Form einer Rekontextualisierung im Mehrebenensystem gesprochen werden. (vgl. Kap. 3.1.4; Maag-Merki/Altrichter 2015: 6f)

Weiters werden rechtlich unklare bzw. schwierige Vorgaben des BMBWF als hinderlich bei der Innovationsimplementation gesehen. Es bedarf hier einer engeren Zusammenarbeit von Jurist\_innen und Schulaufsicht. (vgl. IV\_2, Absatz 176 – 188)

Inwieweit das Einpressen in bestehende Strukturen, ohne maßgebliche strukturelle Veränderungen, auch bei den SDGs möglich ist, wäre in einer weiterführenden Forschung zu klären.

## 5.6.2. Akteur\_innen innerhalb der formellen Organisation

Zu den Akteur\_innen „Schüler\_innen, Lehrkräfte, Schulleitung und Bildungsregion/Schulverwaltung“ äußerten sich ausschließlich die interviewten Schulleitungen. Die zahlreich genannten Einflussfaktoren der genannten Akteur\_innen sollen in Tabellenform dargestellt werden.

<p><b>Schüler_innen (vgl. IS_1 bis IS_5)</b></p> <p><b>Schüler_innen als Teil der Schulkultur</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Schüler_innen dürfen mehr wissen als Lehrkräfte. <ul style="list-style-type: none"> <li>Lehrkräfte lassen das teilweise nicht zu.</li> </ul> </li> <li>Überforderung durch die Thematik wird bei richtiger Umsetzung kein Problem.</li> </ul> <p><b>Überforderung der Schüler_innen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Überforderung durch die Thematik wird bei richtiger Umsetzung kein Problem.</li> <li>Schüler_innen sind schon seit Jahrzehnten überfordert: <ul style="list-style-type: none"> <li>In das Schulsystem wurde immer nur reingestopft, nichts wurde rausgenommen.</li> <li>Das System müsste für die Schüler_innen erneuert werden.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Lehrkräfte (vgl. IS_1 bis IS_5)</b></p> <p><b>Lehrkräfte als Innovationsträger_innen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Innovative Lehrkräfte mit Rückgrat.</li> <li>Anfangsteam für die Innovation von vier bis fünf Lehrkräften, alles darüber zerteilt sich im Diskurs wieder.</li> <li>Direktor_innen denken sofort an bestimmte Lehrkräfte, wenn es um Innovationsimplementation geht.</li> <li>Engagierte Einzelpersonen können auch andere zu Themen bewegen.</li> <li>Widerstand entsteht ebenfalls.</li> <li>Engagierte Lehrkräfte sind wichtiger als Materialien.</li> <li>Nach den Innovationstreiber_innen ist ein breites begeisterungsfähiges Mittelfeld wichtig.</li> <li>Skepsis ist oft berechtigt bzw. verständlich.</li> <li>Verweigerung wurde noch nie wahrgenommen.</li> <li>Engagement hängt am Lehrkrafttyp.</li> <li>Engagement hängt nicht am Alter.</li> </ul> <p><b>Netzwerke schulintern oder überregional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Netzwerke aus engagierten Lehrkräften sorgen für Austausch und geben Sicherheit.</li> </ul>
<p><b>Schulleitung (vgl. IS_1 bis IS_5)</b></p> <p><b>Innovationssteuerung (durch):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Offenheit,</li> <li>Evaluation,</li> <li>Restrukturierung bei Misserfolg,</li> <li>Vermittler_innenrolle bei Konflikten oder organisatorischen Hürden,</li> <li>Motivation durch positive Verstärkung,</li> <li>Organisation/Organisatorische Unterstützung,</li> <li>Innovation passiert bei den Lehrkräften,</li> <li>Innovation wird dort, wo sie passiert unterstützt,</li> <li>Themenmappe fördert die Verbindlichkeit, indem Teilbereiche genommen bzw. bestimmten Lehrkräften zugeteilt werden können.</li> </ul> <p><b>Grenzen der Handlungsräume:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lenkungen sind begrenzt möglich.</li> <li>Lenkungen sind teilweise wichtig, teilweise subjektiv und deshalb eventuell ungerechtfertigt.</li> <li>Nur wegen einer begeisterten Schulleitung kann nicht ständig Neues eingeführt werden.</li> <li>Es baut sich bei jeder Neuerung Widerstand auf.</li> </ul>	<p><b>Bildungsregion/Schulverwaltung (vgl. IS_1 bis IS_5)</b></p> <p><b>Kritisch wahrgenommene Verwaltungsarbeit:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Verwaltungsressourcen sollten besser für Ressourcen an den Schulen eingetauscht werden.</li> <li>Verwaltungsaufwand aus den Behörden kommt oft nicht bei den Kindern an bzw. verläuft sich.</li> <li>Kein Feedback auf eingeforderte Evaluationen.</li> <li>Wenig Feedback generell.</li> <li>Testungen und Evidenzbeschaffung brauchen viel Ressourcen in den Schulstandorten, was bei den Kindern fehlt bzw. dem Kind konkret wenig bringt.</li> </ul> <p><b>Umstrukturierung der Schulverwaltung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bildungsregion ist durch Umstrukturierung mit sich selbst beschäftigt.</li> <li>Bildungsregion muss den regulären Schulbetrieb sicherstellen, bevor Innovationen eingeführt werden.</li> <li>Bildungsregion sollte sich derzeit nicht um Innovationen kümmern.</li> <li>In der Verwaltung muss erst Ruhe einkehren und sie sollte organisatorische Probleme erledigen.</li> </ul>

**Tabelle 4: Einfluss der Akteur\_innen**

Den Schüler\_innen sind die SDGs bzw. das SDG 4.7 nach mehreren Aussagen bei richtiger, kindgerechter Aufbereitung zuzumuten. Es wurde sehr viel an Inhalten, Themen und Aufgabenfelder in das Schulsystem eingebracht, deshalb braucht es aber dringend auch Platz für Neuerungen.

Lehrkräfte werden als Hauptträger\_innen der Innovationsimplementation gesehen. Jede Schulleitung hat sofort bestimmte Lehrkräfte im Kopf, die beispielsweise bei der Implementation von SDG 4.7 aufspringen würden. Diese Lehrkräfte müssten andere zu etwas bewegen können, entsprechend Rückgrat haben und

mit Widerstand umgehen können. *„Weil die innovativ sind und [...] weil die auch den Hintergrund haben und das Rückgrat haben, das im größeren Lehrkörper dann auch mitzutragen und Beispielwirkung zu haben.“* (IS\_1, Absatz 78) Innerschulische oder regionale Netzwerke von engagierten Lehrkräften wirken unterstützend. *„[...] wenn aus jeder Schule drei brennende Lehrer zusammenkommen, erstens tut es denen gut, dass sie merken, sie sind nicht alleine, und vielleicht kann man eben im Austausch da rein was machen.“* (IS\_4, Absatz 94)

Die Schulleitungen sehen bestimmte Steuerungsmöglichkeiten. Motivation, Übernahme von Organisation, Offenheit und Evaluation werden genannt.

*„Auf die Ziele schauen. Ist das die richtige Richtung? Wollen wir dorthin? Wollen wir, die die da arbeiten, alle miteinander dorthin oder gibt's Tendenzen, dass man sagt: ‚Okay, jetzt tun wir schon ein Jahr hinter dem Thema nach. Es wird aber nicht anders. Ist es gescheit, das weiter zu verfolgen? Das tote Pferd weiterzureiten?‘“* (IS\_1, Absatz 50)

Steuerung in Form von Schwerpunktsetzung kommt vor: *„Ich kann was in diese Richtung lenken, ich kann etwas abwürgen, das geht schon, man kann mehr Zeit dafür in Anspruch nehmen, oder man kann sagen, darüber kümmern wir uns nächstes Jahr, ist heuer noch nicht das Thema, also da geht schon was.“* (IS\_4, Absatz 98) Die eigentliche Innovationsumsetzung passiert jedoch bei den Lehrkräften und wird unterstützt, wo sie passiert. Steuerungen sind begrenzt durch „zum Thema machen“ und positiver Verstärkung möglich. Jedoch sind den Steuerungsmöglichkeiten von Schulleitungen Grenzen gesetzt. Steuerungen der Schulleitung müssen vielleicht nicht immer richtig sein und Fachlehrkräfte könnten Dinge besser einschätzen. Aufgrund von oft berechtigten Zweifeln und Widerständen können Innovationen nicht ständig eingeführt werden. (vgl. IS\_1 bis IS\_5)

Eine Themenmappe mit Materialien und Beispielen würde helfen, die Verbindlichkeit zu erhöhen, in dem man diese Mappe vorstellen kann und man die Lehrkräfte zur Bearbeitung bestimmter Kapitel durch Sichtbarmachung der Möglichkeiten motiviert bzw. auch einteilen kann. (vgl. IS\_5, Absatz 82)

Die Arbeit der Bildungsregion bzw. der Verwaltung bezüglich schulischer Unterstützung von Innovationsimplementation wird im Augenblick kritisch gesehen. *„Denen ist das relativ wurscht, wenn die Hacker! [Anm.: im Verwaltungscomputerprogramm eSA] richtig sitzen.“* (IS\_3, Absatz 58) Aufgrund der Umstrukturierung der letzten Jahre war die Bildungsregion eher mit sich selbst beschäftigt und konnte weniger an inhaltlicher Arbeit und Unterstützung für die Schulen leisten. *„Im Augenblick ist ja eher so eine Wild-West-Ära. Alles ist im Aufbruch, keiner kennt sich aus, jeder hat mit sich selbst irrsinnig viel zu tun. Und die Schwerpunkte sind im Augenblick eher alle in der Verwaltung.“* (IS\_5, Absatz 98) Sehr kritisch gesehen wird die Mehrarbeit durch bürokratische Maßnahmen, die nach Ansicht einer Schulleitung nicht bei den Schüler\_innen ankommt. *„Obere Köpfe einsparen und uns mehr Ressourcen, Aus-Ende der Durchsage.“* (IS\_2, Absatz 70) Es gibt generell wenig Feedback und auch geforderte Evaluationstätigkeiten, die teilweise sehr zeit- und ressourcenfordernd sind, werden nicht besprochen oder von oberen Stellen zur Kenntnis genommen. (vgl. IS\_4, Absatz 59 – 60)

## 5.7. Einflussfaktoren – Politik, Zentralverwaltung, PHs, Organisationen

### 5.7.1. Politischer Einfluss – generell

Der politische Einfluss im Schulsystem, aber auch in der SDG 4.7 Debatte scheint wahrnehmbar zu sein. Eine Schulleitung sieht die politische Auseinandersetzung auf dem Rücken der Kinder ausgetragen und spricht dabei die Unterteilung ab dem 10. Lebensjahr in AHS und NMS an. Diese Einteilung in zwei Klassen ab der dritten und vierten Klasse Volksschule würde in Zukunft durch die neue Unterteilung (Anm.: in der Mittelschule ab 2020 ab der 6. Schulstufe) in die Leistungsniveaus „Standard“ und „Standard AHS“ die Lage nochmals verschärfen. *„[...] wann es dir dreimal wer sagt, musst du es dann auch mal glauben, oder (lacht zynisch/verzweifelt) ... ja das ist ein Wahnsinn.“* (IS\_5, Absatz 145) Eine Berücksichtigung des Milieus der Schüler\_innen im weitesten Sinne ist nötig. *„[...] sogar der Einstein hat das schon gewusst, wenn du Fischen das Baumklettern beibringen willst, kommt er sich auch sein Leben lang blöd vor.“* (IS\_5, Absatz 147)

Die Expert\_innen des BMBWF sehen hier oft plötzlich prominente Themen in einer Öffentlichkeit, die nachgefragt werden. In diesen Situationen kann das Ministerium oft gut vorbereitet, Materialien, Veranstaltungen, etc. anbieten. *„[...] egal, ob Europapolitische Themen, Entwicklungspolitische Themen, wenn plötzlich ein Thema so in der Öffentlichkeit aufpoppt, dann ist es plötzlich gefragt, ja. Und dann können wir oft sagen mit Stolz - haben wir eh schon, ja - na ist so.“* (IV\_1, Absatz 45) In Bezug auf das Ministerbüro wird die Wertschätzung des Beamt\_innenapparates im Ministerium durch die Ministeriumsleitung stark wahrgenommen. Themen werden nie abgetan, jedoch brauchen manche Dinge länger, um durchzudringen. Auch neue Minister\_innen gewinnen schnell Vertrauen in den Beamt\_innenapparat. (vgl. IV\_1, Absatz 174)

Globales Lernen genoss geschichtlich gesehen, noch nie einen besonders hohen Stellenwert in der politischen Prioritätensetzung des BMBWF. Entsprechend stecken die Hierarchien einen Handlungsspielraum ab. (vgl. IV\_1, Absatz 179)

Persönliches Interesse und Engagement lassen Themen vorschnell als zu wenig weit und zu langsam vorangeschritten erscheinen. *„[...] wenn man mit Herz und Engagement dabei ist, dann gehen manche Dinge zu wenig weit, oder viel zu langsam, das spricht jetzt mehr für die Mitarbeiter, weniger für das System [...]“*. (IV\_1, Absatz 180) Das System einer solchen Größe hat naturgemäß eine gewisse Trägheit, in der wichtig wahrgenommene Veränderungen nur langsam Einzug finden. Es wird verglichen mit einem schnellen, wendigen Beiboot, das versucht, einem Tanker den Weg zu zeigen. Dieser reagiert leider nur äußerst träge. *„[...] man ist ein Beiboot, nicht mehr. Und das macht es manchmal schwierig, weil man sich denkt, hey ich bin ja nicht unwichtig da, das Thema, das steht, das liegt ja am Tisch.“* (IV\_1, Absatz 180)

Eine Expertin der Organisationen sieht in dem Positionspapier des Fachbeirates, dass die Umsetzung von SDG 4 bzw. SDG 4.7 nicht abgeschlossen ist. *„[...] was man ein bisschen von der Regierung annimmt, in Österreich sind wir eh, haben wir das Ziel eh schon übererfüllt, das ist nicht der Fall, und das ist deutlich*

erkennbar, wenn man dieses Papier durchliest.“ (IO\_1, Absatz 33) Papiere können in Schubladen gehalten werden, und der Mangel an Information scheint nicht das Kernproblem in der österreichischen Bildungsdiskussion zu sein. Nicht alle Entscheidungsträger\_innen jedoch, scheinen die gleichen Ziele, wie im Bildungsziel 4 beschrieben, zu verfolgen.

*„[...] ich glaube das Problem ist einfach, es haben nicht alle diese Ziele. Also mehr Bildungsgleichheit, gerechtere Bildung oder auch noch bessere Bildung für alle, ich traue mich jetzt mal zu behaupten, das ist nicht das Ziel von allen Leuten, die in Österreich was zu sagen haben.“ (IO\_1, Absatz 43)*

Es wäre eine Prioritätensetzung mit Geldern, Strukturen und klarem Bekenntnis zu den Inhalten der SDGs, sowie ein Dialog mit allen beteiligten Akteur\_innen nötig:

*„[...] für die SDG Umsetzung, würde es einmal einen, ahm, von oben, von Seiten der Regierung eine überhaupt einmal eine gewisse Prioritätensetzung brauchen, die es ja nicht gibt, also so quasi einfach ein Statement, das ist uns wichtig und das setzen wir um und dafür, ahm, richten wir die entsprechenden Strukturen ein und auch die entsprechenden Gelder.“ (IO\_1, Absatz 51)*

Diese Prioritätensetzung erfolgt einerseits durch politische Entscheidungen zukünftiger Minister\_innen und durch die Zivilgesellschaft in Form von Forderungen in der Öffentlichkeit. Großes öffentliches Interesse ist von besonderer Bedeutung:

*„[...] das ist eine politische Entscheidung, das steht und fällt natürlich mit den Prioritäten die, der/die neue Minister\_in mitbringen wird, [...] es gibt ja eben auch einen Dialog so quasi mit der Zivilgesellschaft wie stark das Thema in der Öffentlichkeit ist, wie stark auch es Forderungen gibt von der Zivilgesellschaft“ (IO\_1, Absatz 53)*

### **5.7.2. Fort- und Weiterbildung**

Lehrgänge wie beispielsweise Global Citizenship Education in Klagenfurt werden international beachtet und forcieren verstärkt den Bereich der Politischen Bildung. Für Fortbildungen an den Pädagogischen Hochschulen werden auch externe Akteur\_innen von Organisationen herangezogen. Man spürt die Auswirkungen von Pflicht-Fortbildungen zu Thematiken der Schulreform aufgrund sinkender Zahlen bei SDG-gerichteten Fortbildungen. (vgl. IO\_2, Absatz 17 sowie 84)

Lehrgänge werden laut den Expert\_innen des BMBWF eher wahrgenommen als einzelne Fortbildungen. Auch hier wird der Lehrgang Global Citizenship Education der Universität Klagenfurt angesprochen. Daneben gibt es ebenfalls Lehrgänge im Bereich BNE in der Steiermark, in Wien und in Klagenfurt. (vgl. IV\_1, Absatz 106 sowie 117) Fortbildungen durch Pädagogische Hochschulen, externe Anbieter\_innen, Workshops und Tagungen zu SDG-Themen finden in Auftrag bzw. Kooperation mit dem BMBWF statt. Im ÖKOLOG Netzwerk werden ebenfalls Fortbildungen angeboten. Zu wenig Nachfrage verhindert teilweise das Zustandekommen von Fortbildungen. Lehrgänge haben allerdings eine gewisse Reichweite, die sich nach mehreren Jahrgängen akkumuliert und durch Vorträge, durch schulinterne bzw. schulübergreifende Lehrer\_innenfortbildungen zu einer Verbreitung der Inhalte führt. (vgl. IV\_1, Absatz 108 - 118) Jedoch kann keine Fortbildung aufholen, was in der Lehrer\_innenausbildung nicht gemacht wurde. Die Themen der

Ausbildung haben eine andere Wertigkeit. „[...] was im Studium nicht vorkommt und nicht gewählt wird, schaut man sich auch nachher nicht an“ (IV\_1, Absatz 110) Aus diesem Grund findet in Tirol bereits eine Kollaboration von PH, Land und Stakeholder\_innen zur Weiterentwicklung der Lehrer\_innenausbildung statt. (vgl. IV\_1, Absatz 123)

Fortbildung in der Wahrnehmung der Schulleitungen findet als schulinterne, schulübergreifende oder externe Fortbildung statt. Eine Schulleitung hält Fortbildungen für alle Lehrkräfte an einer Schule für sinnvoll, wenn diese eine hochwertige Fortbildung als Teil eines Gesamtkonzeptes der Schule ist. Aufgrund einer Haltung oder eines Schulleitbildes sollte es nicht zu häufige, aber hochwertige Fortbildungen geben, ohne eine gezwungene Stimmung zu erzeugen:

*„Aber nicht auf Verordnungsbasis. Weil dann ist die, die Stimmung unter den Leuten: ‚Mah, jetzt kommt wieder was dazu! Mah, jetzt machen wir wieder was! Mah, jetzt haben wir das elfte Bildungsziel! Jetzt machen wir da eine Fortbildung, jetzt machen wir dort eine Fortbildung.‘ Und jeder hat für sich das Gefühl, es wird immer etwas draufgesetzt.“ (IS\_1, Absatz 41)*

Verordnungen, Gesetze oder strenge Regeln von oben wären ebenfalls kontraproduktiv für die darauffolgende Umsetzung:

*„[...] weil da gibt es hunderttausend Geschichten, wie man dem wieder ausweichen kann. Und weil dann die Schulorganisation oder Direktor wieder hinten nachlaufen muss und sagen muss: ‚Hast du das eh gemacht? Hast du das eingeschrieben?‘ Und jeder macht es mit Widerwillen. [...] Die Leute müssen sehen, dass das notwendig ist und es muss da irgendwo eine Meinungsbildung betrieben werden, in irgendeiner Form.“ (IS\_1, Absatz 39 - 40)*

Als sinnvoll erscheinen verfügbare Expert\_innen, die an die Standorte kommen. Es können nicht alle über alles Bescheid wissen, jedoch braucht es bei schulinternen Schwerpunktsetzungen als Auftakt für die ganze Schule eine Art von Information, so eine Schulleitung: „[...] wenn ich ein Projekt starte, dann wäre es sicher sinnvoll, wenn ich wen in eine pädagogische Konferenz hole, der wirklich zu dem Thema informiert, damit jeder Bescheid weiß“ (IS\_3, Absatz 62)

Schulübergreifende Fortbildungen brauchen eine Koordinationsstelle und sind in zentralen Räumen sicher einfacher zu organisieren, weil die Distanzen zwischen den Schulen geringer sind. Es bedarf jedoch einer übergeordneten Koordinationsstelle, möglicherweise in der Bildungsregion, welche die Organisation übernimmt. „Das müsste irgendwer von weiter oben machen, ja eindeutig. Weil die haben ja auch einen Verteiler und also das hängt sicher auch vom Organisatorischen zusammen [sic!].“ (IS\_2, Absatz 112)

Engagierte Arbeitsgemeinschafts-Leiter\_innen (ARGE-Leiter\_innen) der fachlichen Arbeitsgemeinschaften in den Bezirken werden als mögliche Organisator\_innen genannt, jedoch hängt es hier auch von freiwilligen bzw. unentgeltlichen Arbeitsleistungen, starken terminlichen Einschränkungen und den Ressourcen ab, ob hier etwas zustande kommt. „[...] es geht immer dann ums organisieren dann auch, weil viele sagen auch, wann ich als Direktor oder irgendein Lehrer sagt, das probieren wir, das kommt dann oft nicht zustande, weil es so ein Aufwand ist.“ (IS\_4, Absatz 73)

Die generelle Sinnhaftigkeit von überregionalen Fortbildungen ist nur gegeben, wenn es gezielte thematische Schwerpunkte gibt, die vorher mit zentraler Stelle geregelt wurden. Erst dann kann man Leute gezielt schulen:

*„Da bräuchte es meiner Meinung nach einen Bezirks-Schwerpunkt oder irgendsowas, ich kann nicht sowas machen, wenn ich nicht Schwerpunktsetzungen mache, ich brauche zuerst Schwerpunktsetzungen. Wenn ich sage, wir nehmen das jetzt zum Thema und spezialisieren uns auf das, dann hat es Sinn, dass ich Leute schule“ (IS\_3, Absatz 70)*

### **5.7.3. Externe Organisationen, Workshops, Aktionen, etc.**

Bewährte, gute Workshops sind eine Bereicherung für Schüler\_innen und Lehrkräfte. Auch SDG-nahe Themen wie Menschenrechte wurden in Schulen über externe Expert\_innen behandelt. Wichtig sind gute Vortragende, die jedoch oft schwierig zu bekommen sind bzw. ist es oft schwierig im Vorhinein zu beurteilen, wie die Qualität eines neuen Workshops aussehen wird. *„Das halte ich für sehr gut, wenn es dementsprechend gute Leute sind und das weiß man im Vorhinein nicht immer.“ (IS\_1, Absatz 63)* Es gibt demnach positive: *„Wenn man da gute Leute hat, wir haben schon sehr gute Referenten gehabt.“ (IS\_1, Absatz 65)* und negative Erfahrungen damit: *„Das fängt bei einem einfachen, bei einer einfachen Autorin, die ein Kinderbuch schreibt und die man einlädt und man kommt dann drauf, dass es eigentlich nix war, [...]“ (IS\_1, Absatz 63)*

Von einer befragten Expertin einer Organisation aus betrachtet, versuchen eine Vielzahl an Akteur\_innen die SDGs in das österreichische Bildungssystem zu bringen. Geringe Veränderungen führen jedoch zu Ernüchterung. Die Praxis, SDGs als solche über Workshops in Schulen zu vermitteln, scheint nicht weit verbreitet zu sein. Über nicht-schulische Bildung sollen hinderliche Strukturen überwunden werden. *„[...] oder auch eben über so Themen, wo man es über die Inhalte spielt und halt die [...] von den Strukturen sich nicht zumindest nicht aufhalten lässt“ (IO\_1, Absatz 17)*

## **5.8. Aspekte vorhandener Umsetzungsstrategien und -empfehlungen**

### **5.8.1. Strategieguppe Globales Lernen/ Global Citizenship Education**

Eine beteiligte Akteurin um die Implementation von SDG 4.7 ist die Strategieguppe GL/ GCED. Diese besteht seit 2003 aus Vertreter\_innen von u.a. ADA, BMBWF, NGOs (KommEnt, Südwind, Baobab, Welthaus-Gruppe), PHs, aus dem universitärem Bereich, Schulen, etc. Im Kapitel 3.3.4 bereits näher behandelt, soll nun auch die Darstellung eines Mitgliedes dieser Strategieguppe über aktuelle Entwicklungen eingebracht werden.

Die Arbeit der Strategieguppe besteht aus mehreren Treffen pro Jahr und befasst sich aktuell mit der Überarbeitung des Strategiepapiers GCED/ GL (siehe Kapitel 3.3.4) und mit der Organisation der Fachtagung Globales Lernen, welche aus der Kooperation mit der PH Wien und Südwind entstanden ist.



*„[...] das Ziel ist immer zuerst das Papier mal zu entwickeln und dann auch, also das Papier enthält Empfehlungen für verschiedene Bildungsbereiche und dann ist es natürlich unser langfristiges Ziel auch mitzuarbeiten, dass diese Empfehlungen umgesetzt werden.“ (IO\_2, Absatz 33)*

Im Strategiepapier werden Empfehlungen an Bildungspolitik, Bildungsverantwortliche, NGOs und an die Gruppe selbst gegeben. *„[...] wir sehen es schon auch als Selbstverpflichtung mit unserer Arbeit dazu beizutragen, dass diese Empfehlungen auch umgesetzt werden können. In den verschiedenen Bereichen in denen wir sozusagen tätig sind.“ (IO\_2, Absatz 33)* Es besteht ein realer Bezug zur Schulwelt beispielsweise durch NGOs, die Workshops an Schulen durchführen, oder im Bereich von Lehrer\_innenfortbildungen.

*„[...] bei uns ist es so, dass wir durch die Zusammensetzung der Strategieguppe, wo eben Organisationen drinnen sind, die ja ganz viel, direkt in Schulen arbeiten, also Workshops mit Schülern und Schüler\_innen und diverse Projekte machen. Dann sind wir alle ganz stark in der Lehrer\_innenfortbildung tätig, das heißt, wir haben schon einen guten Bezug zu dem, was in den Schulen stattfindet.“ (IO\_2, Absatz 66)*

Das erste Papier 2009 war noch ein Ministeriumsauftrag, beim zweiten Papier wurde mehr Kooperation mit dem Ministerium gesucht. (vgl. IO\_2, Absatz 39)

### **5.8.2. UNESCO Fachbeirat – Transformative Bildung/ Global Citizenship Education**

Das in Kapitel 3.3.4 vorgestellte Positionspapier zur Umsetzung von SDG 4.7 wurde vom UNESCO Fachbeirat TB/ GCED erstellt. Die aktuellen Entwicklungen zu diesem Fachbeirat sollen kurz dargestellt werden.

Das SDG 4.7 konnte wegen seiner Komplexität nicht isoliert betrachtet werden, weswegen der Fachbeirat die Umsetzung von SDG 4 als Ganzes behandelte. *„Das hat sich ja dann durch die, die Leute, die in diesem Fachbeirat eingeladen wurden, die haben das dann gemeinsam eigentlich beschlossen, dass man das 4.7 nicht so isolieren kann.“ (IO\_2, Absatz 29)* Unter der damaligen Bildungsministerin Hammerschmid wurde das Papier vorgestellt. Derzeit ist die Zukunft des Fachbeirates und die weitere Behandlung des Positionspapiers ungewiss, da ein personeller Wechsel an der UNESCO-Kommissions-Spitze ansteht und im BMBWF ebenfalls ein Minister\_innenwechsel bevorsteht. Zukünftige Pläne in Anlehnung an dieses Positionspapier wären neben der Erhöhung des Bekanntheitsgrades des Papiers die Forcierung der Inklusiven Bildung und der Pädagog\_innenbildung.

*„[...] dieses Positionspapier noch bekannter zu machen und sich mit ein zwei Bereichen etwas intensiver auseinanderzusetzen, das wäre Inklusive Bildung und die Frage der Lehrer-, also der Pädagog\_innenbildung. Das wären so die beiden Bereiche, wo wir noch gerne ein bisschen aktiver daran arbeiten würden.“ (IO\_2, Absatz 29)*

### **5.8.3. Struktur- und Anerkennungsproblematik der SDGs**

Eine Problematik im Bereich der Anerkennung der SDGs in vielfältigen Ebenen ist durch Äußerungen – vor allem der Expert\_innen der Organisationen – feststellbar. Auf diese Thematik soll nun eingegangen werden.

## **Fachbeirat**

Das Positionspapier zeigt, dass die Umsetzung von SDG 4 bzw. SDG 4.7 nicht abgeschlossen ist. Bevor der Fokus auf das SDG 4.7 gelegt werden kann, ist vorher die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und der gleichberechtigte Abschluss von Bildung nötig. Diese Papiere können jedoch in Schubladen gehalten werden. (vgl. IO\_1, Absatz 17 sowie 33)

## **Strategiegruppe GL/ GCED**

Die Strategiegruppe ist eine wichtige Akteurin in der Bildungs-SDG-Diskussion. Derzeit ist sie in ihren Möglichkeiten begrenzt, da keine direkte Bindung an ein Ministerium besteht. *„Und die Strategiegruppe ist auf der einen Seite zu einem wichtigen Akteur in diesem Bereich geworden, aber dadurch, dass sie halt nicht direkt an einem Ministerium angehängt ist, ist sie natürlich auch in bisschen ein schwacher Akteur, in gewisser Hinsicht“* (IO\_2, Absatz 23)

## **SDG Watch**

Durch die Gruppe SDG Watch gelingt ein immer besserer Zusammenschluss vieler NGOs, die als kritische Gruppe versucht, Veränderungen auf dem Gebiet der SDGs zu erreichen und im Feld der Bildungs-SDG-Diskussion eine gemeinsame Umsetzung in Österreich anregt. (vgl. IO\_1, Absatz 35)

## **Anstehende Lehrplanreformen**

Es wird sich herausstellen, wie stark die SDGs in die Lehrplanreform miteinbezogen werden. *„Wir können es aber jetzt noch nicht so ganz genau abschätzen, wie sich die Situation entwickeln wird, [...] da wird es dann sehr stark davon abhängen, wie diese Reformen ausschauen.“* (IO\_2, Absatz 37) Das Miteinbeziehen von Expert\_innen zur Lehrplanausarbeitung wird nicht festgestellt. *„[...] dass in den Gremien, die diese Lehrplanreformen ausarbeiten, dass jetzt da die SDGs zum Beispiel das tragende Element sind, oder dass intensiver Kontakt mit NGOs gesucht wird, die da Expert\_innen in diesen Bereich auch sind, das können wir eigentlich nicht feststellen.“* (IO\_2, Absatz 37)

Nach Angaben der Expert\_innen des BMBWF soll die BNE als Metathema den Einzug in die neuen Lehrpläne gefunden haben.

*„[...] wir haben ja auch bei der neuen Lehrplankonzeption auch versucht, die Bildung für Nachhaltige Entwicklung so als Metathema zu definieren, um daraus abzuleiten, dass alle Gegenstände, alle Unterrichtsprinzipien, alle übergreifenden Themen dazu beitragen, damit man das nicht so segmentiert und sagt, okay, da hat man die Gegenstände, und dann kommt die [unverständlich] die Entwicklung und dann kommen die Unterrichtsprinzipien, so und das ist ja alles im Prinzip ein Korb, ja.“* (IV\_1, Absatz 140)

## **Kooperationen**

In Deutschland ist die Kooperation von öffentlichen Einrichtungen und NGOs anders als in Österreich. In Österreich haben NGOs eine schwierige Position und schlechte Anerkennung als Expert\_innen verglichen mit Deutschland. Deutsche Universitäten wären ein gutes Beispiel für Österreich. Die Zusammenarbeit mit

österreichischen Universitäten ist schwierig und kann ermüdend werden, weil diese noch nicht reif für eine transdisziplinäre Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu sein scheinen. „[...] wenn man das so lange macht und ich habe mich trotz, ich habe mich immer sehr bemüht, einen Brückenschlag in diese Bereiche hinein zu bekommen.“ (IO\_2, Absatz 54)

### **GCED Lehrgang**

Ein Brückenschlag, viel Überzeugungsarbeit und große Bemühungen waren zur Umsetzung des Lehrganges Global Citizenship Education nötig. Trotz 60 hochqualifizierter Bewerber\_innen, ist die Umsetzung des Lehrganges sehr schwierig.

*„Es ist eine tolle Sache zu sehen auch, wie sich das entwickelt, aber es ist im Hintergrund ganz schwierig, also das, das muss man leider wirklich so sagen, dass da in Österreich sicher eine schwierige Position für NGOs ist und, wenn man in diesen Organisationen arbeitet, man nicht immer wirklich als Experte und Expertin wahrgenommen wird.“* (IO\_2, Absatz 54)

#### **5.8.4. Transformative Bildung**

Eine Schulleitung sieht im Bereich der Transformativen Bildung Möglichkeiten, diese umzusetzen. Auch hier wird die Komplexität einer nachhaltigen Implementation deutlich. „[...] jahrgangsübergreifend, stundenplanauflösend, nur es liegt immer an der handelnden Person. Ich kann nicht irgendetwas bestimmen und dann habe ich keine Leute, die die Klasse machen.“ (IS\_5, Absatz 113) Nicht nur die Lehrkräfteseite wäre betroffen. Es gäbe Schüler\_innen, die offenere Systeme mit Verantwortung nutzen und Profit daraus ziehen, aber auch umgekehrt. „[...] offene Systeme brauchen natürlich auch Schüler[sic!], die Verantwortung übernehmen [...] und denen du das anvertrauen kannst und das, wir haben halt auch sehr viel, die die es sehr ausnutzen, um, um da halt ein bisschen dagegen zu arbeiten.“ (IS\_5, Absatz 113 - 115)

Eine Veränderung zu bewirken und eine Haltung aufzubauen ist das Ziel einer anderen Schulleitung.

*„Fortschritt heißt für mich, einen offeneren Zugang, einen moderneren Zugang zu Wissen, zur Bildung. Den Kindern einfach mehr zuzutrauen. Und das Expert[sic!]entum der Kinder, das sehr wohl da ist, zu nutzen und auf fruchtbaren Boden fallen zu lassen. Das ist auch unsere Aufgabe.“* (IS\_1, Absatz 104)

Eine Organisationsexpertin hält die Umsetzung von SDG 4.7 nur mit dem gesamten SDG 4 möglich. Strukturelle Ungleichheiten und Diskriminierungen verhindern Transformative Bildung. Es sind ganzheitliche Änderungen im Sinne von SDG 4 im Bildungssystem nötig, bevor SDG 4.7 wirksam wird. International gesehen wäre eine Aufhebung der frühen Trennung ab zehn Jahren nötig.

*„[...] das heißt dann nachher noch nicht, dass wir dann ein Bildungssystem haben, dass alle Kinder, allen Kindern die gleichen Chancen gibt und alle Kinder, allen Kindern eine gute Bildung gibt, aber das ist so quasi, das ist einmal die Grundblockade. Das ist ja jetzt auch nicht besonders radikal, das sagt ja die OECD auch“* (IO\_1, Absatz 45)

Elementarpädagogik entspricht in Österreich nicht den europäischen Standards. Die Volksschule muss mit moderner Pädagogik anfangs alle auf ein gleiches Niveau bringen. Sozial benachteiligte Gruppen sind macht- und sprachlos und sollten miteingebunden werden. „[...] dass das eigentlich Armutsfallen sind, wie die, was die österreichische Schule ihnen zu bieten hat, ja und wie viel schwerer sie es haben.“ (IO\_1, Absatz 57)

Bildungsabsolvent\_innen sollten über Systemwandel, sozialökologische Transformation als nötiges Wissen verfügen und fähig bzw. bereit zur Partizipation sein, um bei anstehenden Themen mitanzupacken. (vgl. IO\_2, Absatz 48)

### 5.8.5. Orientierungsrahmen

Im Zusammenhang mit Orientierungsrahmen nennen die Organisationsexpert\_innen den Deutschen Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung“. Er zeigt die Einführung und Durchsetzung von Themen auf den Ebenen des Bildungssystems. Dieser Orientierungsrahmen wurde im österreichischen BMBWF in kleiner Runde vorgestellt. (vgl. IO\_1, Absatz 85)

Eine Expertin, die als mitgestaltende Kraft an diesem deutschen Orientierungsrahmen direkt beteiligt war, nimmt die Arbeit am Orientierungsrahmen in Deutschland wahr, als eine Zusammenarbeit, an einem Tisch von Universitätslehrenden, Lehrkräften, NGO-Vertreter\_innen, Fachdidaktiker\_innen und Wissenschaftler\_innen. „[...] wir hätten in Österreich sehr gute Voraussetzungen, weil wir kleiner sind, das ist ja in Deutschland viel schwerer so was umzusetzen.“ (IO\_2, Absatz 118) Viele Bestandteile eines solchen Orientierungsrahmens, wie Materialien, Aktivitäten, Projekte gäbe es in Österreich bereits.

*„Es wird gerade an einem Projekt gearbeitet, eine Plattform, also eine Web-Plattform, für Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung zu machen, wo dann viele Materialien zu finden sein werden, Angebote zu finden sein werden. Und das alles könnte man sozusagen in einem größeren Rahmen einbinden.“ (IO\_2, Absatz 112)*

Diese Teile müssten zusammengedacht und von zentraler Stelle als Schwerpunkt gesehen werden. „[...] das wäre das Feine an diesem Orientierungsrahmen und ich sag auch das Feine an der eigentlich österreichischen Situation, dass es so viel schon gibt, ja. Es ist nur nicht immer so bekannt.“ (IO\_2, Absatz 112)

Ein Orientierungsrahmen in Österreich sollte Verknüpfungen zu den SDGs über Schulschwerpunkte, Schulentwicklung, Pädagog\_innenbildung, etc. herstellen. Mit einer entsprechenden politischen Schwerpunktsetzung könnte ein gesamtösterreichischer Dialog begonnen werden.

Im BMBWF kennt man die Problematik der möglichen Orientierungslosigkeit von Lehrkräften, aufgrund sehr vieler Initiativen und Angebote. Es gab bereits Überlegungen in Bezug auf den deutschen Orientierungsrahmen.

*„[...] ob das hier Sinn machen könnte, dass man eben diese verschiedenen pädagogischen Bereiche ein bisschen zusammendenkt bzw. auch sehr klar aufzeigt, was sind diese Anknüpfungspunkte, da haben wir jetzt schon einige erwähnt, aber es könnte eben eine gewisse Unübersichtlichkeit ahm, diesbezüglich geben.“ (IV\_1, Absatz 60)*

Als Möglichkeit, sich Orientierung zu verschaffen, wird die Servicestelle Zentrum Polis, die Unterrichtsprinzipien und die Bildungsanliegen genannt. Weiters können in Netzwerken und im Rahmen Schulentwicklungsbestrebungen gezielte Hilfestellungen in Anspruch genommen werden. (IV\_1, Absatz 60)

Man nimmt im BMBWF also die Möglichkeit von Orientierungslosigkeit und Unübersichtlichkeit bei den Lehrkräften wahr. Genannte Stellen und Strukturen sollen helfen, diese Orientierungslosigkeit abzubauen.

Zum Thema Orientierungsrahmen als Sicherheit für Lehrkräfte, um durch mögliche Fehler nicht belangt zu werden, äußert sich der Abteilungsleiter kritisch.

*„Materialien, [...] die es von uns gibt, da sind lauter Themen auch dabei, die natürlich heikel sind, ja, und wenn sich da eine Lehrperson nicht darüber traut, weil sie sich denkt, da könnte ich jetzt mit irgendjemanden aus der Politik in Konflikt geraten, dann wird sie sich nicht darüber trauen, auch wenn es das Papier gibt“ (IV\_1, Absatz 64)*

Man könne sich jederzeit auf das Kontroversitätsgebot berufen.

*„Das Kontroversitätsgebot, also wenn ich das beachte und mich auf das berufe, dann kann kommen, wer will. Ich darf sogar gegenüber den Schüler\_innen und Schülern darf ich sogar offen legen, was ich selbst für eine Meinung dazu habe oder für eine politische Haltung ich habe. Ich muss halt den Schüler\_innen die Gelegenheit geben, diese nicht annehmen zu müssen“ (IV\_1, Absatz 64)*

Kontroverse, politische, den Unterrichtsprinzipien entsprechenden Themen, die im Rahmen der SDGs behandelt werden, bedürfen also eines gewissen Mutes. Ob in Betracht gezogen wurde, dass Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen von allen unterrichtenden Lehrkräften behandelt werden müssen - ohne den Begriff bzw. die Wertigkeit und Einordnung des Begriffes Kontroversitätsgebotes in das Feld der SDGs oder der Politischen Bildung auch nur einmal bewusst wahrgenommen oder diskutiert zu haben - bleibt unklar.

*„[...] alle diese Themen sind politisch, egal ob das jetzt globale Themen sind, ob das Umweltthemen sind, sobald wir mit Interessen in Konflikt geraten, sind die Themen politisch. Und da hilft das beste ‚Papier!‘ nichts, dass mir noch dazu die die das Handwerkszeug in die Hand gibt, wie ich mit diesen kontroversen Themen umgehe, weil ich muss die Kontroverse ansprechen und da berühre ich schon jemanden, die Interessen von jemanden der das Interesse hat, dass es nicht besprochen wird. Wie mache ich das, wenn ich mich nicht traue.“ (IV\_1, Absatz 68)*

Schulleitungen nennen in diesem Zusammenhang ein Bedürfnis nach einer Art Umsetzungsunterstützung. Darin sollten Ziele und Indikatoren bzw. erreichbare Ziele und Themen veranschaulicht sein. Eine Art Broschüre oder kurze Anleitung mit Vorschlägen und konkreten Materialien werden als Unterstützungsmöglichkeiten genannt. „[...] nachdem die Schule ja hierarchisch ist, müsste es schon genau sagen, okay, das gehörte behandelt, wie ihr das macht ist das dann eueres.“ (IS\_5, Absatz 28)

Im Rahmen der Gespräche wurde von jeder Schulleitung eine Art **konkret anwendbares Instrument** beschrieben. Die Bestandteile dieses als hilfreich empfundenen Instrumentes werden in folgender Aufzählung dargestellt:

### **Konkret anwendbares Instrument in der Schule zur SDG 4.7 Umsetzung: (vgl. IS\_1 bis IS\_5)**

- Ein Ordner in jeder Klasse, der immer wieder herangezogen werden kann,
- Ziele und Indikatoren,
- Materialien und Links zu Themenbereichen,
- Checkliste für Schule und Lehrkräfte, welche Themen relevant für die Umsetzung jeder Lehrkraft wären,
- Gute Gliederung, auch um zu ergänzen,
- Zugang und Empfehlungen zu Expert\_innen (Fortbildungen, Workshops, etc.),
- nicht zu komplex,
- kurze Einarbeitungszeit,
- Bezug zu Kindern in Form von Geschichten, etc. in der jeweiligen Altersstufe.

Es herrscht in Österreich bezogen auf die SDGs also ein lebendiges Feld mit vielen aktiven Akteur\_innen, Initiativen, Servicestellen, Materialien, etc.

Es wäre in Österreich leichter als in Deutschland, eine Art Orientierungsrahmen zu erstellen, weil Österreich viel kleiner ist und ein breit aufgestelltes Expert\_innenfeld vorhanden ist. In diesem Zusammenhang sehen Organisationen Potenzial für einen gesamtösterreichischen Dialog mit sämtlichen Akteur\_innen, was durch eine entsprechende politische Schwerpunktsetzung initiiert werden könnte. (vgl. IO\_2)

Der Sinn eines Orientierungsrahmens wurde in entsprechenden Gremien des BMBWF diskutiert. Es gibt im Rahmen der Servicestellen Zentrum Polis, der Unterrichtsprinzipien und der Bildungsanliegen jedoch Möglichkeiten, sich Unterstützung zu holen. Die Angst, als unausgebildete Lehrkraft im Feld der politischen Bildung und BNE Fehler zu machen, kann laut BMBWF durch das Kontroversitätsgebot überwunden werden. *„Das Papier hilft niemanden, wenn man sich nicht traut.“* (IV\_1, Absatz 66)

Schulleitungen würden eine Art konkret anwendbares Instrument als hilfreich empfinden. Es geht hier um konkrete Materialien und Beispiele in kompakter Form mit kurzer Einarbeitungszeit, Ziele und Indikatoren, Zugang zu empfohlenen Expert\_innen (Fortbildungen, Workshops, etc.), Checklisten mit Zielen und Themen in Form eines Ordners.

## 6. Fazit

Im Fokus dieser Arbeit stand die Frage nach Wahrnehmungen von Akteur\_innen im Pflichtschulbereich der österreichischen Sekundarstufe I in Bezug zur SDG 4.7 Implementation. Was kann im jeweiligen Handlungsspektrum getan werden? Was braucht man? Welche Deutungen, Interpretationen und Ideen können helfen, bestehende Wissenslücken im Bereich der SDG 4.7 Implementation zu schließen?

Die vorliegende Studie konnte konkrete strategische bzw. praxisrelevante Vorschläge, Ideen und Bedürfnisse von Schulleitungen zeigen. Weiters konnten unterschiedliche Sichtweisen bzw. Interpretationen, Handlungsempfehlungen und konkrete Bedürfnisse involvierter Akteur\_innen in Organisationen und Verwaltung in Bezug zur österreichischen SDG 4.7 Implementation offengelegt werden.

Im Rahmen der qualitativen Untersuchung wurden Expert\_inneninterviews mit drei Vertreter\_innen des österreichischen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung und Beobachter\_innen des Fachbeirates Transformative Bildung/ Global Citizenship Education, zwei Vertreter\_innen aus implementationsbeteiligten Organisationen und Mitglieder des Fachbeirates TB/ GCED, einer Schulqualitätsmanagerin und fünf Schulleitungen einer oberösterreichischen Bildungsregion durchgeführt.

Die Grenzen dieser Arbeit liegen in der Verallgemeinerbarkeit. Mit einer Stichprobe von insgesamt elf Gesprächspartner\_innen, soll die vorliegende Untersuchung ihre Ergebnisse als eine erste Bestandsaufnahme für eine anknüpfende Hypothesen- und Theoriebildung anbieten bzw. als Anstoß zu weiterführenden Forschungen dienen.

Der theoretische Bezugsrahmen von Begrifflichkeiten, Definitionen und Konzepten spannt sich von der Neuen Steuerung im Schulwesen/Educational Governance Analyse zu der schulischen Innovationsforschung (vgl. Kap. 3.1 und 3.2) und diente als Grundlage, den aktuellen Stand der Implementation von SDG 4.7 im Österreichischen Bildungssystem zu analysieren und ein kurzes Zwischenfazit zu erstellen. (Kap. 3.3 und 3.4) Aufgrund dieser theoretischen Vorarbeiten wurde das Erkenntnisinteresse präzisiert und im Kapitel 4 das methodische Vorgehen für die empirische Untersuchung dargelegt. Die Untersuchungsergebnisse - gewonnen im Rahmen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (vgl. Kap. 4.3) - wurden im Kapitel 5 behandelt.

Als Konkretisierung der Forschungsfrage wurden in Kapitel 4.1 drei Themenblöcke definiert, anhand derer im Folgenden die Untersuchungsergebnisse eingeordnet werden sollen.

## **6.1. Begriffsverständnis von SDG 4.7 und den Konzepten Politische Bildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen und Global Citizenship Education**

Kenntnisse der Begriffe bzw. Wissen über die Begriffe konnte bei den Schulleitungen zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung und zum Globalen Lernen festgestellt werden. Es herrschte durchgängig keine Kenntnis von Global Citizenship Education. Diese Erkenntnisse sind keinesfalls repräsentativ für das gesamte Schulsystem. Die Sustainable Development Goals wurden bei den Schulleiter\_innen bestenfalls beiläufig gehört, mögliche konkrete Bezüge zur Umsetzungsarbeit in den Schulen wurden nicht hergestellt. Politische Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist bei den Direktor\_innen am ehesten erklärbar. Die Auslegung der Konzepte ist jedoch unterschiedlich, obwohl Teilaspekte der jeweiligen Konzepte im Begriffsverständnis der Direktor\_innen aufscheinen. (vgl. Kap. 5.1.2)

In Expert\_innenkreisen findet eine Diskussion um die Entwicklung bzw. die Stellung des Globalen Lernens im Kontext der SDGs bzw. der GCED statt. (vgl. Kapitel 2.3.7 und 2.3.8) In Kapitel 2.3.7 und 2.3.8 wurde auf die aktuelle wissenschaftliche Diskussion zur Entwicklung des Globalen Lernens im Kontext der SDGs bzw. der GCED eingegangen. Laut Auskunft der betreffenden Expertin wird im Lehrgang „Global Citizenship Education“ an der Universität Klagenfurt das Konzept von GCED als verbindend und übergreifend wahrgenommen. Ob das Globale Lernen als eigenes Konzept aus der wissenschaftlichen Diskussion verschwindet, oder als ein Teil von GCED bzw. zu GCED dazu gedacht werden wird, werden zukünftige Entwicklungen zeigen.

## **6.2. Die Steuerung im Schulsystem und die Implementation von SDG 4.7 als Innovation**

Auf die Steuerung im österreichischen Bildungswesen, auf Implementationsprozesse schulischer Innovationen bzw. Strategien und Einflussfaktoren auf Implementationsprozesse wurde in den Kapiteln 3.1 und 3.2 eingegangen. Folgende Auflistung soll den aktuellen Implementationsstatus, der im Rahmen der Untersuchung festgestellt werden konnte, zusammenfassen:

### **Zusammenfassung - aktueller Implementationsstatus: (vgl. Kap. 5.2.1)**

- Eine Implementation von SDG 4.7 findet statt, jedoch klafft die Umsetzung stark auseinander.
- Der Implementationsstatus (vgl. Kap. 3.2.2) kann bis zur Phase „Aktion“ festgestellt werden.
- Es ist wahrscheinlich, dass es Schulen gibt, wo noch nicht einmal die Phase „Adoption“ stattgefunden hat.
- Es gibt Lehrkräfte, die am SDG (4.7) arbeiten, jedoch die restliche Schule und die Schulleitung keine Kenntnisse darüber haben.
- Es gibt Schulen, in denen eine Art unbewusste Umsetzung von Teilaspekten des SDG 4.7 passiert.
- Die Umsetzung hängt von Einzelpersonen am jeweiligen Standort ab.



- Umsetzungskonzepte im Sinne des „Whole School Approach“ scheinen besser mit mindestens zwei spezialisierten Lehrkräften am Standort zu funktionieren.
- Einige (weniger als zwanzig, mehr als vier) Mitarbeiter\_innen im BMBWF arbeiten im Feld der SDGs.
- In den Maßnahmen des BMBWF werden die SDGs mitgedacht.
- Im BMBWF werden bereits bestehende Inhalte und Unterrichtsprinzipien zu den SDGs hin definiert bzw. subsumiert, weil vor den SDGs schon Vieles vorhanden war.
- Die öffentliche Wahrnehmung stimmt nicht immer mit der Schulpraxis überein.
- In Netzwerkschulen wie ÖKOLOG- oder UNESCO-Schulen herrscht mehr Verbindlichkeit und entsprechend mehr Arbeit in Richtung der SDGs.
- Universitäre Lehrgänge über längere Zeiträume hinweg, wie „Global Citizenship Education“ an der Universität Klagenfurt, scheinen bei Fortbildungen am besten zu greifen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass in Schulen und Verwaltungsinstanzen eine gewisse **Unklarheit** über die Umsetzung des SDG 4.7 herrschen kann. Transparenzmaßnahmen innerhalb der Schulen und eventuell auch in Richtung Bildungsregion wären hier empirisch zu prüfen.

**Überforderungen** der untersuchten Schulen treten durch Überfrachtung mit zusätzlichen Aufgaben, Neuerungen, Materialien, etc. auf. Nachhaltige Implementation braucht Evaluation, die aktuell bei vielen Neuerungen nicht gegeben ist. Überforderung der Schüler\_innen tritt durch Syntheseleistungen auf, die vom Gegenstandsunterricht hin zur Bildung eines großen Gesamtbildes erbracht werden müssen. Dies sollte laut den Expert\_innen des BMBWF Aufgabe der Lehrkräfte sein. Mehr Teamwork und Fächerübergreifendes wird gefordert. Wie das bei gleichbleibendem Organisationsrahmen durchgeführt werden soll, bleibt offen. (vgl. Kap. 5.2.2)

Alle Interviewten halten die Implementation des SDG 4.7 für sinnvoll.

### **Strategien**

Implementationswissen ist in den hier untersuchten Schulen vorhanden. (vgl. Kap. 3.2, Kap. 5.3) Lücken in den aktuellen Strategien bzw. Strategien der Schulqualitätsmanagerin und der Schulleitungen zur Implementation wurden in Kapitel 5.3 festgemacht.

Allgemein auf das Bildungssystem bezogen sieht die Schulqualitätsmanagerin **fehlende Evaluation** von implementierten Innovationen als großen strategischen Schwachpunkt. Ohne **Ziele bzw. Indikatoren** und **wissenschaftlicher Begleitung** bei der Evaluation, **Diagnoseverfahren zur Datengewinnung in den Schulen** und ohne **wahrgenommene Bedürfnisse der Kinder** festzustellen, kann eine nachhaltige Implementation nach derzeitigem Wissensstand nicht funktionieren. (vgl. Kap. 5.3)

Schulleitungen sehen eine erfolgreiche Innovationsimplementation von SDG 4.7 anhand von drei konkreten Möglichkeiten:

- Implementation als langfristiges Gesamtkonzept,
- Implementation als projektorientierter Unterricht,
- Implementation im Rahmen einer abgegrenzten Initiative.

<p><b>Implementation als langfristiges Gesamtkonzept: (vgl. IS_1 bis IS_5)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein gemeinsames Ziel für die Schule.</li> <li>• Es wird an einem Schulziel gearbeitet, nicht am Fach.</li> <li>• Vorgeschichte und Einbettung in die Schulkultur.</li> <li>• Haltung der Lehrkräfte als Vorbild.</li> <li>• Nachhaltig, nicht Mode-Innovation.</li> <li>• 3- bis 5-Jahresschritte als Planungszeitraum.</li> <li>• Schwerpunkte müssen im Fokus stehen.</li> <li>• Es braucht auch Luft für Neues.</li> <li>• Gibt es ein inneres Bedürfnis, ist die Bereitschaft sehr hoch.</li> <li>• Verordnungen dienen nicht, um Haltungen aufzubauen.</li> <li>• Leute, denen das ein Anliegen ist.</li> <li>• Zusammenschlüsse von Lehrkräften.</li> <li>• Unterstützung der Schulleitung.</li> <li>• in der Klassenvorstandsstunde wären SDGs möglich.</li> <li>• eigenes Fach wäre aufgesetzt, eher als Unterrichtsprinzip jeder Lehrkraft im Fach.</li> <li>• Verbindlichkeit:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Schulentwicklung,</li> <li>○ Teams mit Befristung,</li> <li>○ Mappe mit Themen zum Abhaken, wo sich jede Lehrkraft darin finden kann.</li> </ul> </li> <li>• Standortbezogenes Schulleitbild mit diesen weiten Themen:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lehrkräfte müssen sich Dinge mit persönlichem Bezug herausnehmen, dadurch entsteht Authentizität,</li> <li>○ Zu weite Projekte wurden wegen zu großem Umfang bzw. zu einseitiger Fokussierung abgelehnt,</li> <li>○ Sichtbarmachung, welche Themen es gibt,</li> <li>○ Wenn sich eine Lehrkraft darin sieht, kann das zu Begeisterung führen.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Projektorientierter Unterricht: (vgl. IS_1 bis IS_5)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zusammenschließen von Fächern zu Projekten.</li> <li>• eingespielte Projektabläufe mit erfahrenen Lehrkräften und Schüler_innen sind eine gute Möglichkeit, Dinge zusammenzuführen.</li> <li>• Verbindlichkeit durch             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ schriftliches Abschlussdokument,</li> <li>○ Abschlusspräsentation.</li> </ul> </li> <li>• Ausstellungen und Schautafeln, etc.             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ an wirksamen Stellen der Schule,</li> <li>○ machen Inhalte „zum Thema“,</li> <li>○ viele Schüler_innentypen werden angesprochen.</li> </ul> </li> <li>• Dokumentationen bringen Erinnerungen und geben Initiativen einen Wert.</li> </ul>
	<p><b>Im Rahmen einer abgegrenzten Initiative: (vgl. IS_1 bis IS_5)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kombination von             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ einer guten Fortbildungsveranstaltung,</li> <li>○ 2 bis 4 Teilnehmer_innen pro Schule,</li> <li>○ einer Mappe mit Materialien und inhaltlichem Rahmen,</li> <li>○ aktives Arbeiten mit Materialien in der Fortbildung,</li> <li>○ sofortige Anwendbarkeit im Unterricht,</li> <li>○ Bewusstsein wecken ist Grundvoraussetzung.</li> </ul> </li> <li>• Schulung mit konkreten Materialien.</li> <li>• unmittelbar darauffolgendes Projekt.</li> <li>• klar definierte Zeiträume.</li> <li>• nach der Schulung sofort anwendbar.</li> </ul>

Tabelle 5: Implementationsvorschläge an den Schulstandorten

### ***Einfluss der Organisation/Organisationskultur***

Nach Aussage der interviewten Schulqualitätsmanagerin kann die Autonomie der Schulen und Behörden oft **eigene Interpretationen und Vorgangsweisen** bei der Innovationsimplementation bewirken. Implementierungsschritte werden auf Bildungsdirektionsebene und Bildungsregionsebene teils unterschiedlich gesehen bzw. definiert. Als Beispiel dafür wird die Einführung der Neuen Mittelschule angeführt, die je nach Bundesland, Bezirk und Schule, entweder nach den eigentlichen konzeptionellen Vorgaben umgesetzt wurde oder einfach in bestehende Hauptschul-Strukturen „eingepresst“ wurde und dort keine grundlegenden Veränderungen im Sinne der eigentlichen Konzeption bewirkte. (vgl. Kap. 5.6.1) Eine Expertin einer Organisation lässt ähnliche Phänomene im Bildungssystem vermuten, da ihrer Aussage nach nicht alle Entscheidungsträger\_innen im Bildungssystem die gleichen Ziele zu haben scheinen. (vgl. Kap. 5.7.1)

Im Feld des SDG 4.7 existieren neben dem Mainstreaming Ansatz und den SDGs selbst keine konkreteren Implementationsvorgaben. (vgl. Kap. 5.2.1) Es bleibt also auch hier bei sämtlichen Instanzen ein Raum für Auslegungen und Interpretationen der SDG-Implementation.

Das SDG-Konzept der UNO bzw. der in Österreich vom Ministerium beauftragte Fachbeirat TB/ GCED (vgl. 2019: 9) sieht im SDG 4.7 mehr als das Umsetzen einzelner Ziele, nämlich eine Art „Spirit“ zu schaffen, der Dinge zusammendenkt und das SDG 4.7 als „[...] *Leitlinie eines bildungspolitischen Gesamtprogramms* [...]“ positioniert. Bevor überhaupt das SDG 4.7 vollständig implementiert werden kann, muss auch das SDG 4 im Sinne einer „[...] *inkluisiven, gleichberechtigten und hochwertigen Bildung* [...]“ (UN 2015: 18) erfüllt sein.

Das BMBWF sieht die Implementation in Form von Unterrichtsprinzipien, Bildungsanliegen und Unterstützung durch Servicestellen und Materialien, Netzwerkschulen und das Mitdenken bei neuen Maßnahmen als gut abgedeckt „[...] *mit Luft nach oben*“. (vgl. Kap. 5.2.1) Demgegenüber stehen Empfehlungen des Fachbeirates TB/ GCED (2019), die SDG 4.7 Implementation in verschiedenen Bereichen zu forcieren. (vgl. Kap. 3.3.3)

Um die Sichtweisen und Auslegungen von SDG 4 bzw. SDG 4.7 anzugleichen, bedarf es vermutlich weiterer Diskussionen von BMBWF-Vertreter\_innen und zivilgesellschaftlicher Expert\_innen an einem Tisch.

Was den **Implementationsverlauf** (vgl. Goldenbaum 2012: 91) an sich betrifft, lässt sich, zum Zeitpunkt der Untersuchung, aus den gewonnenen Erkenntnissen zum SDG 4.7, der Implementationsstatus bis zur Phase „Aktion“ feststellen. (vgl. Kap. 3.2.2) Demnach fehlt anhand der hier gesammelten Informationen die Phase „Evaluation“ zu einer vollständigen Innovationsimplementation. (Goldenbaum 2012: 91) Die Innovation SDG 4.7 kann also nach aktueller Datenlage als noch nicht vollständig implementiert bezeichnet werden.

**Die Einflussfaktoren „Schüler\_innen, Lehrkräfte, Schulleitung und Bildungsregion“** wurden im Kapitel 5.6.2 in tabellarischer Form dargestellt. Nach den erhaltenen Einschätzungen und Informationen der Schulleitungen:

- stellt SDG 4.7 inhaltlich keine Überforderung für die **Schüler\_innen** bei entsprechender Aufbereitung dar,
- **Lehrkräfte** scheinen im Schulbetrieb die maßgeblichen Innovationstreiber\_innen zu sein,
- **Schulleitungen** sehen ihre Rolle als „faciliator of change“ (vgl. Kap. 3.2) , haben einen Einfluss auf Innovationsimplementation, der allerdings seine Grenzen hat und
- die **Bildungsregion** als Schulverwaltung ist aufgrund der Umstrukturierung mit verwalterischen Tätigkeiten übermäßig stark ausgelastet, dass im Bereich Innovationen hier aktuell keine Unterstützung zu erwarten ist. Eine Besserung nach der Umstrukturierung ist von allen befragten Akteur\_innen erwartet.

Schulen sind also von innovativen Lehrkräften und Schulleitungen abhängig, ob Innovationen bzw. SDG 4.7-Haltungen/Inhalte eingeführt werden. Evaluationen oder Rückmeldung gibt es aktuell wenig. (vgl. Kap. 5.6.2)

### ***Einflussfaktoren – Politik, Zentralverwaltung, PHs, Organisationen***

**Der generelle politische Einfluss** auf die Implementation von SDG 4.7 äußert sich in politischer Schwerpunktsetzung, der Schaffung von Strukturen, Strategien, zuständigen Instanzen und der Bereitstellung nötiger Gelder. Diese Schwerpunktsetzung obliegt einerseits der Regierung und den Ministerien, andererseits der Öffentlichkeit, die mit Druck aus der Zivilgesellschaft Themen forcieren kann. Globales Lernen genoss geschichtlich gesehen, noch nie einen besonders hohen Stellenwert in der politischen Prioritätensetzung des BMBWF. Entsprechend stecken, nach Auskunft einer Expertin des BMBWF, die Hierarchien einen Handlungsspielraum bei der Umsetzung ab. Kritisiert wird von einer Schulleitung die politische Auseinandersetzung auf dem Rücken der Kinder. Konkret wird hier die international verglichen frühe Trennung der zehn bis vierzehnjährigen angesprochen. (vgl. Kap. 5.7.1)

**Der Einflussfaktor Fortbildung** spielt für eine Schulleitung eine Rolle, wenn es für alle Lehrkräfte an einer Schule eine **hochwertige Fortbildung** als einen Teil eines Gesamtkonzeptes der Schule ist. Aufgrund einer Haltung oder eines Schulleitbildes sollte es nicht zu häufige, aber hochwertige Fortbildungen geben, ohne eine gezwungene Stimmung zu erzeugen. Fortbildungen bzw. Fortbildungsangebote bezogen auf die SDG-Thematik ohne Einbettung in einem Gesamtzusammenhang, wie einem Schul- oder Regionalschwerpunkt, werden von den Schulleitungen als begrenzt sinnvoll gesehen.

**Fortbildungs- und Universitätslehrgänge** über längere Zeiträume wie „Global Citizenship Education“ an der Universität Klagenfurt scheinen bei Fortbildungen am besten zu greifen, um umfangreiche und komplexe Konzepte wie das SDG 4.7 zu verbreiten und eine Haltung bei den Lehrkräften aufzubauen. **Schulübergreifende Fortbildungen** bräuchten zur häufigeren Umsetzung eine Koordinations- und Organisationsstelle, die es zur Zeit nicht gibt.

SDGs gehörten ua. laut BMBWF Expert\_innen verstärkt in die **Lehrer\_innenausbildung**, weil eine Fortbildung Themen und Haltungen, die in der Ausbildung nicht behandelt wurden, nicht mehr aufholen kann. (vgl. Kap. 5.7.2)

Ähnlich wie bei den Fortbildungen können **Workshops** für die Schüler\_innen eine Bereicherung für den Schulbetrieb sein, wenn diese in ein Gesamtkonzept der Schule eingebettet sind. Wichtig sind gute Vortragende, die jedoch oft schwierig zu bekommen sind bzw. ist es oft schwierig im Vorhinein zu beurteilen, wie die Qualität eines neuen Workshops sein wird. Es gibt damit positive, als auch negative Erfahrungen. (vgl. Kap. 5.7.3)

### 6.3. Zentrale Aspekte aktueller Strategieempfehlungen

Der UNESCO Fachbeirat TB/ GCED wurde 2017 gegründet und ist mit Expert\_innen und Mitarbeiter\_innen des BMBWF besetzt. Die Arbeit wurde in Kap. 3.3.4 beschrieben. Aktuell ist die Zukunft des Fachbeirates ungewiss, da personelle Änderungen an der UNESCO-Kommissionsspitze und die politische Schwerpunktsetzung der neuen Bundesregierung unklar sind.

Die Strategiegruppe Globales Lernen/ Global Citizenship Education (Kap. 3.3.4) ist mit seiner fachlichen und schulpraktischen Expertise offen und bereit für eine engere Zusammenarbeit mit dem BMBWF. (Kap. 5.8.1)

Im Rahmen der Interviews wurden einige **Problematiken** erkennbar bzw. angesprochen.

Bei den anstehenden Lehrplanänderungen lässt sich von den Expert\_innen der Organisationen nicht abschätzen, wie stark die SDGs miteinbezogen werden. Das BMBWF gibt darüber Auskunft, dass es versucht, BNE als eine Art Metathema bei den Lehrplanänderungen zu definieren. (Kap. 5.8.2) Ein intensiver Dialog zwischen Fachbeiratsexpert\_innen und BMBWF lässt sich zum Thema Lehrplanänderungen anhand beider Aussagen nicht ableiten.

Kooperationen zwischen Universitäten und NGOs werden als schwierig bezeichnet. In Deutschland gibt es von einer interviewten Expertin bessere Erfahrungen mit **transdisziplinärer Zusammenarbeit** auf Augenhöhe, als in Österreich. (vgl. Kap. 5.8.3)

Als problematisch werden **strukturelle Ungleichheiten und Diskriminierungen** im österreichischen Bildungssystem gesehen, die ein Umsetzen von SDG 4.7 bzw. SDG 4 im Sinne einer Transformativen Bildung verunmöglichen. (Kap. 5.8.3)

#### **Orientierungsrahmen**

Die Expert\_innen der Organisationen sehen die Aufgabe eines Orientierungsrahmens in Österreich, die Verknüpfungen zu den SDGs über Schulschwerpunkte, Schulentwicklung, Pädagog\_innenbildung, etc., herzustellen. Mit einer entsprechenden politischen Schwerpunktsetzung könnte ein gesamtösterreichischer Dialog begonnen werden. (vgl. Kap. 5.8.5)

Im BMBWF kennt man die Problematik der möglichen Orientierungslosigkeit von Lehrkräften, aufgrund sehr vieler Initiativen und Angebote in vielen Bereichen. Es gab Überlegungen in Bezug auf den deutschen Orientierungsrahmen. Als Möglichkeit, sich Orientierung zu verschaffen, wird u.a. die Servicestelle Zentrum Polis, die Unterrichtsprinzipien und die Bildungsanliegen genannt. Weiters können in Netzwerken und/oder im Rahmen von Schulentwicklungsbestrebungen gezielte Hilfestellungen in Anspruch genommen werden. (vgl. Kap. 5.8.5)

Man nimmt im BMBWF also die Möglichkeit von Orientierungslosigkeit und Unübersichtlichkeit bei den Lehrkräften wahr. Genannte Stellen und Strukturen sollen helfen, diese Orientierungslosigkeit abzubauen.

Österreichische Lehrkräfte sind entsprechend der Unterrichtsprinzipien verpflichtet, Themen der politischen Bildung bzw. Themen aus dem SDG 4.7 anzusprechen. Ein Orientierungsrahmen als Sicherheit für Lehrkräfte, um durch mögliche Fehler nicht belangt zu werden, wäre laut dem interviewten Abteilungsleiter des BMBWF nicht nötig. *„Materialien, [...] die es von uns gibt, da sind lauter Themen auch dabei, die natürlich heikel sind, ja, und wenn sich da eine Lehrperson nicht darüber traut, weil sie sich denkt, da könnte ich jetzt mit irgendjemanden aus der Politik in Konflikt geraten dann wird sie sich nicht darüber trauen, auch wenn es das Papier gibt.“*(IV\_1, Absatz 64)

Es kann gesagt werden, dass Meinungen von den Expert\_innen der Organisationen und dem BMBWF zum Thema Orientierungsrahmen in verschiedene Richtungen gehen. (vgl. auch Kap. 5.8.5)

Schulleitungen würden eine Art konkret anwendbares Instrument als hilfreich empfinden. Es geht hier um konkrete Materialien und Beispiele in kompakter Form mit kurzer Einarbeitungszeit, Ziele und Indikatoren, Zugang zu empfohlenen Expert\_innen (Fortbildungen, Workshops, etc.), Checklisten mit Zielen und Themen in Form eines erweiterbaren Ordners. (vgl. Kap. 5.8.5)

#### **6.4. Zusammenfassung und Ausblick**

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der aktuelle Implementationsstatus zum SDG 4.7 an den einzelnen Schulstandorten von nicht existent bis zur Phase „Aktion“ (vgl. Goldenbaum 2012:91) reicht. Eine Unklarheit über die Verbindlichkeit und die zu erreichenden Ziele von SDG 4.7 in den Schulen lässt sich deuten.

Soll an einer Schule im aktuellen System der Sekundarstufe I, das SDG 4.7 verstärkt behandelt werden, so ist dies derzeit abhängig von einzelnen innovativen Lehrkräften und/oder unterstützenden Schulleiter\_innen. Die Teilnahme an Schulnetzwerken wie ÖKOLOG oder UNESCO ist ebenfalls förderlich für eine SDG Umsetzung.

Im Rahmen der Schulautonomie können sich Schulen bei der SDG-Umsetzung relativ frei bewegen, allerdings findet auch keine gezielte Unterstützung durch die Verwaltung statt. Rechtliche Grundlagen in Form von Unterrichtsprinzipien, Grundsatzerlassen und thematischer Verankerung in den Lehrplänen sind gegeben.

Evaluation, evaluierbare Zielsetzungen oder Feedbacks sind aktuell beim Aufgreifen der Innovation SDG 4.7 für die Schulen nicht gegeben. Trotz der, in der Literatur erwähnten Phase „Evaluation“, als bedeutsamen Bestandteil der Innovationsimplementation (vgl. Goldenbaum 2012: 91ff) fehlt diese gänzlich.

Expert\_innen und Fortbildungen können ein Schulkonzept bzw. einen Schulschwerpunkt unterstützen, eine Haltung der Lehrkräfte mit Vorbildwirkung muss jedoch über Jahre aufgebaut werden. Als mögliche Form der Implementation werden die Erstellung eines schulischen Gesamtkonzepts, projektorientierte

Unterrichtsformen oder abgegrenzte Einzelinitiativen genannt, die in Kapitel 5.3 ausführlicher dargestellt sind.

Das BMBWF sieht das SDG 4.7 mit Unterrichtsprinzipien, Bildungsanliegen, Materialien, Servicestellen, Netzwerkschulen und dem Mainstreaming Ansatz gut verankert. Der UNESCO Fachbeirat TB/ GCED erachtet u. a. ein verstärktes Zusammenführen von Einzelmaßnahmen zu einem umfassenderen Gesamtkonzept als notwendig. Es herrschen hier unterschiedliche Interpretationen oder Verständnisse der Zielsetzungen. Diese bedürfen wohl einer gemeinsamen Abstimmung, will man weiterhin einen breit geführten Diskurs um die SDG 4 bzw. 4.7 Implementation beibehalten.

Strukturelle Ungleichheiten und Diskriminierungen werden im österreichischen Bildungssystem weiterhin als Hindernis für die Umsetzung des SDG 4 bzw. SDG 4.7 gesehen.

Man nimmt im BMBWF die Möglichkeit von Orientierungslosigkeit und Unübersichtlichkeit in Bezug auf die SDGs bei den Lehrkräften wahr. Servicestellen und Strukturen sollen helfen, diese Orientierungslosigkeit abzubauen.

Man kann feststellen, dass Meinungen und Sichtweisen zum Thema Orientierungsrahmen von den Expert\_innen der Organisationen und dem BMBWF in verschiedene Richtungen gehen.

Schulleitungen würden eine Art konkret anwendbares Instrument als hilfreich empfinden. Es geht hier um konkrete Materialien und Beispiele in kompakter Form mit kurzer Einarbeitungszeit, Ziele und Indikatoren, Zugang zu empfohlenen Expert\_innen (Fortbildungen, Workshops, etc.), Checklisten mit Zielen und Themen in Form eines erweiterbaren Ordners. In Kapitel 5.8.5 wurde genauer darauf eingegangen.

Eine Intensivierung der aktuellen Bildungs-SDG Diskussion durch eine entsprechende politische Schwerpunktsetzung von ministerieller Stelle des BMBWF oder dem politischen Einfluss der Zivilgesellschaft könnte Verbesserungspotenziale aufgreifen. Trotz der bereits stattfindenden Umsetzung durch engagierte Personen an Standorten oder im Rahmen von Netzwerkschulen, fehlt eine konkrete Zielsetzung für die Schulstandorte, die durch Evaluation entsprechendes Feedback auf ihre Arbeit erhalten. Diese Zielsetzungen könnten durch die Intensivierung des Dialoges sämtlicher beteiligter Akteur\_innen auf Augenhöhe erstellt werden.

Hier setzt auch der Bedarf an weiterführenden Forschungen an.

- Welche konkreten Bedürfnisse zur Umsetzung der Bildungs-SDGs können an den Schulen repräsentativ festgestellt werden?
- Welche Strukturen, Instrumente und Ressourcen wären für die Umsetzung nötig?
- In welcher Form kann eine ressourceneffiziente und wirksame Evaluation stattfinden?
- Welche Ziele und Maßnahmen für Österreichs Schulen im Feld der SDGs sind konkret ausformulierbar und umsetzbar?

- Wie müsste eine politische Schwerpunktsetzung konkret aussehen, um den transformativen Charakter von SDG 4.7 umfassend zu implementieren?
- Wie weit wäre eine Transformation der österreichischen Bildungslandschaft in realistischen Maßstäben denkbar, durchführbar und möglich?

Aufgrund der gegenseitigen Verflechtungen und Abhängigkeiten können im Educational Governance Ansatz „[...] *Intentionen und Systemverständnisse als Ergebnis von Interaktionen.*“ (Rürup/Bormann 2013: 11) gesehen werden, und nicht als Erfindungen einzelner mächtiger Akteur\_innen. (vgl. Rürup/Bormann 2013: 11)

Es wäre demnach - gleich welche politische Schwerpunktsetzung folgt - anzudenken, einen Dialog zwischen möglichst vielen beteiligten Akteur\_innen zu intensivieren.



## 7. Literatur

- Abbott, Kenneth/ Green, Jessica/ Keohane, Robert 2016: Organizational Ecology and Institutional Change in Global Governance, in: International Organization, January 2016, S. 1 – 31, unter: [https://www.researchgate.net/publication/261365710\\_Organizational\\_Ecology\\_and\\_Institutional\\_Change\\_in\\_World\\_Politics](https://www.researchgate.net/publication/261365710_Organizational_Ecology_and_Institutional_Change_in_World_Politics), [abgerufen am 14.7.2019]
- Adick, Christel 2012: Transnationale Bildungsorganisationen: Global Players in einer Global Governance Architektur? in: Tertium Comparationis Journal für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft, Ausgabe 18/2012, Waxmann Verlag, , S. 82 – 107.
- Altrichter/Wiesinger 2005: Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen, online unter: URL <http://paedpsych.jku.at/internet/ORGANISATIONORD/ALTRICHTERORD/IMPLse2PlusLit.pdf> [abgerufen am 22. Juni 2019]
- Altrichter, Herbert 2015: Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen, in: Abs Hermann Josef et al. (Hrsg.) Governance im Bildungssystem, Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination, Springer VS, Wiesbaden, S. 21 – 64.
- Altrichter, Herbert/Maag Merki Katharina 2016: Steuerung der Entwicklung des Schulwesens, in: Altrichter, Herbert/Maag Merki Katharina (Hrsg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Springer VS, Wiesbaden, S. 1 – 28.
- Atteslander, Peter 2010: Methoden der empirischen Sozialforschung, Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin.
- Bauer Steffen, u.a., 2011, Engagement für Entwicklung und Umwelt, In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.), Informationen zur Politischen Bildung Nr. 310/2011, Bonn, Seiten 37 – 49.
- Benz, Arthur/Nocolai Dose 2010: zitiert in: Stephan Bröchler, Hans-Joachim Lauth, Die Lokalisierung von Schneisen im Dickicht – Konzeptuelle Grundlegungen und empirische Befunde informaler Governance 2014, in: Zeitschrift für vergleichende Politikwissenschaft, Jg. 8, S. 1 – 33.
- Bertelsmann Stiftung 2019: Sustainable Development Report 2019, Transformations to achieve the Sustainable Development Goals, Bertelsmann Stiftung und Sustainable Development Solutions Network (Hrsg.), New York.
- Bildungsdirektion Oberösterreich 2019, online unter URL <https://www.lsr-ooe.gv.at/organisation/organigramm/>, [abgerufen am 4. Mai 2019]
- BMBWF 2017: Grundsatzlerlass Interkulturelle Bildung, online unter: URL [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017\\_29.pdf?6cczmi](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.pdf?6cczmi) [abgerufen am 22. Juni 2019]
- BMBWF 2019: online unter: URL [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2018\\_21\\_lo.pdf?6ux5qe](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2018_21_lo.pdf?6ux5qe) [abgerufen am 22. Juli 2019]
- BMUK/Lebensministerium/BMWF 2008: Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, BMUK/Lebensministerium/BMWF (Hrsg.), Wien.
- Blatter, Joachim 2003: Dimensionen und Ursachen des Wandels politischer Institutionen im 20. Jahrhundert: Erkenntnisse aus europäischen und nordamerikanischen Grenzregionen, in: Katharina Holzinger, Christoph Knill, Dirk Lehmkuhl (Hrsg.), Politische Steuerung im Wandel: Der Einfluss von Ideen und Problemstrukturen, Springer, Wiesbaden, S. 75 – 102.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang 2014: Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung, Verlag Springer VS, Wiesbaden.
- Bouslama, Samira et al. 2015: Österreichischer Bericht zur UN-Dekade für Bildung für Nachhaltige Entwicklung 2005 – 2014, Forum Umweltbildung im Umweltdachverband, Wien.

- Brand, Ulrich 2008: Plädoyer für ein kritisch-weltgesellschaftliches Bildungsverständnis, Politische Bildung in Zeiten des (Post-)Neoliberalismus, in: Kloyber, Christian/Vater, Stefan (Hrsg.): Magazin erwachsenenbildung.at, Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 11, 2010, Wien, S. 2 – 11.
- Bröchler, Stephan 2014: Informales Regieren auf Österreichisch. Formales und informales Regieren als wechselseitiger Prozess, in: Stephan Bröchler, Timo Grunden (Hrsg.), Informelle Politik: Konzepte, Akteure und Prozesse, Wiesbaden 2014, S. 129 – 154.
- Bröchler, Stephan/Hans-Joachim Lauth 2014: Die Lokalisierung von Schneisen im Dickicht – Konzeptuelle Grundlegungen und empirische Befunde informaler Governance, in: Zeitschrift für vergleichende Politikwissenschaft, Jg. 8, S. 1 – 33.
- Bundeskanzleramt 2017: Beiträge der Bundesministerien zur Umsetzung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung für Österreich, Wien, online unter: URL <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030/implementierung.html>, [abgerufen am 22. Juni 2019]
- Bundeskanzleramt 2019: Wie werden die Sustainable Development Goals (SDGs) in Österreich implementiert? online unter URL <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/implementierung>, [abgerufen am 4. Mai 2019]
- Bundesministerium für Bildung und Frauen 2015: Grundsatzpapier Politische Bildung, Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.), Wien, online unter URL [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015\\_12.pdf?74wbuj](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?74wbuj) [abgerufen am 8. Mai 2019]
- Christ-Müller, Georg/Giesenbauer, Bror/Tegeler, Merle Katrin 2017: Studie zur Umsetzung der SDG im deutschen Bildungssystem, Universität Bremen, online unter: URL [https://www.nachhaltigkeitsrat.de/wp-content/uploads/2017/11/Mueller-Christ\\_Giesenbauer\\_Tegeler\\_2017-10\\_Studie\\_zur\\_Umsetzung\\_der\\_SDG\\_im\\_deutschen\\_Bildungssystem.pdf](https://www.nachhaltigkeitsrat.de/wp-content/uploads/2017/11/Mueller-Christ_Giesenbauer_Tegeler_2017-10_Studie_zur_Umsetzung_der_SDG_im_deutschen_Bildungssystem.pdf), [abgerufen am 4. Mai 2019]
- Chung, Bong Gun/Park, Inyoung 2016: A Review of the Differences between ESD and GCED in SDG, in: Hiroshima University (Hrsg.): Journal of international Cooperation in Education, Vol. 18, No. 2, Hiroshima, S 17 – 35.
- Dedering, Kathrin 2012: Steuerung und Schulentwicklung, Bestandsaufnahme und Theorieperspektive, Springer VS, Wiesbaden.
- Dedering, Kathrin 2016: Entscheidungsfindung in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, in: Herbert Altrichter, Katharina Maag Merki (Hrsg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Springer VS, Wiesbaden, S. 53 – 73.
- Dingwerth, Klaus/Blauberger, Michael/Schneider, Christian 2011: Postnationale Demokratie, Eine Einführung am Thema EU, WTO und UNO, VS Verlag, Wiesbaden.
- Europäische Kommission 2017: online unter: URL <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-de> [abgerufen am 20. Juli 2019]
- Europäische Kommission 2019; online unter: URL [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/focus-sustainable-development-what%E2%80%99s-it-education\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/focus-sustainable-development-what%E2%80%99s-it-education_en) [abgerufen am 20. Juli 2019]
- Europarat 2014: Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung, online unter: URL <https://rm.coe.int/1680489411> [abgerufen am 29. Juli 2019]
- Flick, Uwe (Hrsg.) et al. 1995: Handbuch Qualitative Sozialforschung, Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Psychologie Verlags Union, Weinheim.
- Gallwey, Susan, 2015: Capturing Transformative Change in Education: The Challenge of Tracking Progress towards SDG Target 4.7, in: Centre for Global Education (Hrsg.) Policy and Practice: A Development Education Review, Vol. 23, autumn, 124 – 138, online unter: URL <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-23/capturing-transformative-change-education-challenge-tracking-progress-towards-sdg>, [abgerufen am 4. Mai 2019]

- Gareis, Sven Bernhard 2011: Idee und System der Vereinten Nationen, in: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.), Informationen zur Politischen Bildung Nr. 310/2011, Bonn, S. 4 – 14.
- Gareis, Sven Bernhard 2015: UNO – Stärken und Schwächen einer Weltorganisation, in: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.), Informationen zur Politischen Bildung, Heft 326, 2/2015, Bonn, S. 50 – 55.
- GENE National Report on Global Education Austria 2006: online unter: URL [https://gene.eu/wp-content/uploads/Gene\\_NationalReport-Austria.pdf](https://gene.eu/wp-content/uploads/Gene_NationalReport-Austria.pdf) [abgerufen am 31. Juli 2019]
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit 2010: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, Springer VS Verlag, Wiesbaden.
- Goldenbaum Andrea 2012: Innovationsmanagement in Schulen, Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms, Springer VS, Wiesbaden.
- Goldenbaum 2013: Implementation von Schulinnovationen, in: Rürup Matthias/Bormann Inka (Hrsg.) Innovationen im Bildungswesen, Analytische Zugänge und empirische Befunde, Springer VS, Wiesbaden, S. 149 - 172.
- Gräsel, Cornelia/Parchmann, Ilka 2004: Implementationsforschung – oder: der steinige Weg Unterricht zu verändern, in: Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung, 32. Jahrgang, Heft 3/2004, S. 196 – 214.
- Grobbaauer, Heidi 2017: Globales Lernen. Potenziale und Perspektiven, in: Kommentar (Hrsg.): Heimatland – Erde, Bildung für eine solidarische Zukunft, Dokumentation der Fachtagung vom 15. März 2017, Salzburg, online unter: URL [http://www.globaleslernen.at/fileadmin/user\\_upload/PDF/news/GL\\_Tagung2017\\_AI03\\_web.pdf](http://www.globaleslernen.at/fileadmin/user_upload/PDF/news/GL_Tagung2017_AI03_web.pdf), [abgerufen am 4. Mai 2019]
- Grobbaauer, Heidi/Wintersteiner, Werner/Reitmair-Juárez Susanne 2018: Global Citizenship Education. Beispiele für eine aktive, zukunftsorientierte Lernkultur, UNESCO Kommission Österreich, Wien.
- Henck, Adrienne 2017: Introduction – Global Citizenship Education: Inspiring Learners and Transforming Schools, in: Childhood Education, 93:6, 442 – 444, online unter: URL <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00094056.2017.1398541>, [abgerufen am 4. Mai 2019]
- Holtappels, Heinz Günther 2013: Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung, in: Rürup Matthias/Bormann Inka (Hrsg.) Innovationen im Bildungswesen, Analytische Zugänge und empirische Befunde, Springer VS, Wiesbaden, S. 45 - 70.
- IAEG-SDGs 2019: Global Indicator Framework; online unter: URL [https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%202019%20refinement\\_Eng.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%202019%20refinement_Eng.pdf) [abgerufen am 29.7.2019]
- Kaiser, Robert 2014: Qualitative Experteninterviews, Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung, Verlag Springer VS, Wiesbaden.
- Ki-Moon, Ban 2019: Sustainable Development Goals to Transform our World, online unter: URL <https://bankimooncentre.org/sdgs>, [abgerufen am 29. Juli 2019]
- Kleining, Gerhard 1995: Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung, in: Flick, Uwe et al. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung, Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Psychologie Verlags Union, Weinheim, S. 11 – 22.
- Krammer, Reinhard 2008: Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen - Ein Kompetenz-Strukturmodell, BMUK (Hrsg.), Wien, online unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/glv\\_kompetenzmodell\\_23415.pdf?61ed9f](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/glv_kompetenzmodell_23415.pdf?61ed9f) [abgerufen am 29. Juli 2019]
- Langthaler, Margarita 2015: Bildung und die Sustainable Development Goals. Zur Einschätzung des Bildungsziels in den SDGs, in: Austrian Foundation for Development Research ÖFSE (Hrsg.): Briefing

- Paper, No. 12, Wien, online unter: URL [https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Briefingpaper/BP12\\_Bildung\\_SDGs.pdf](https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Briefingpaper/BP12_Bildung_SDGs.pdf), [abgerufen am 4. Mai 2019]
- Langthaler, Margarita/Obrovsky, Michael 2018: Globale Entwicklungsziele und ihre Realisierung am Beispiel des SDG 4 – Bildung für alle – in Österreich, in: Austrian Foundation for Development Research ÖFSE (Hrsg.): Briefing Paper, No. 17, Wien, online unter: URL <https://www.econsortor.eu/handle/10419/178634>, [abgerufen am 4. Mai 2019]
- Lütgert, Will/Stephan, Hans-Ulrich 1983: Implementation von Curricula: deutschsprachiger Raum, in: Hameyer, Uwe/Frey, Karl/Haft, Henning (Hrsg.), Handbuch der Curriculumforschung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, online unter: URL <https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/042-Bildungstheorie-Forschung/Texte/09-Curricula.pdf> [abgerufen am 29. Juli 2019]
- Maag Merki, Katharina/Altrichter, Herbert 2015: Educational Governance, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, und pädagogische Praxis, 107. Jahrgang, Heft 4/2015, Waxmann Verlag, Münster, S. 396 – 410.
- Mayring, Philip 1994: Qualitative Inhaltsanalyse, in: Gesellschaft für Angewandte Informationswissenschaft (GAIK) e.V. (Hrsg.), Texte verstehen : Konzepte, Methoden, Werkzeuge, Konstanz, Universitäts-Verlag-Konstanz, 1994, S. 159-175.
- Mayring, Philip 2002: Einführung in die Qualitative Sozialforschung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Mayring, Philip 2015: Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Messner, Dirk & Nuscheler, Franz 1996: Global Governance. Herausforderungen an die deutsche Politik an der Schwelle zum 21. Jahrhundert in: Stiftung Entwicklung und Frieden (Hrsg.), Policy Paper, Bd. 2, Bonn.
- Mochizuki, Yoko 2019: Rethinking Schooling for the 21<sup>st</sup> Century: UNESCO-MGIEP’s Contribution to SDG 4.7, in: Liebert, Mary Ann (Hrsg.), Sustainability, The Journal of Record, Vol. 12 No. 2, New York, S. 88 – 92.
- Obrovsky Michael 2018: SDG-Umsetzung in Österreich: Was es bräuchte, um vom Mainstreaming-Ansatz wirklich zu profitieren; online unter: URL <https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Policynote/PN22-SDGs-Oesterreich.pdf> [abgerufen am 29. Juli 2019]
- Obrovsky Michael 2019: Ein neues Bekenntnis der EU-Kommission zu den SDGs – ein wichtiger Mosaikstein zur Zukunft Europa; , in: Austrian Foundation for Development Research ÖFSE (Hrsg.), Briefing Paper, Wien, online unter: URL <https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Policynote/PN30-SDGs-EU.pdf> [abgerufen am 31. Juli 2019]
- OECD 2017: Policy Coherence for Sustainable Development; online unter: URL <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264272576-5-en/index.html?itemId=/content/component/9789264272576-5-en> [abgerufen am 29.7.2019]
- ÖSTAT 2017: Wie geht’s Österreich? Schlüsselindikatoren und Überblick; online unter: URL [http://www.statistik-austria.at/web\\_de/statistiken/internationales/agenda2030\\_sustainable\\_development\\_goals/index.html](http://www.statistik-austria.at/web_de/statistiken/internationales/agenda2030_sustainable_development_goals/index.html) [abgerufen am 31. Juli 2019]
- Parlamentarischer NordSüd Dialog 2019: online unter: URL <http://www.nordsueddialog.org/stakeholder/netzwerk-fuer-sdg-4/> [abgerufen am 31. Juli 2019]
- Pirker, Georg 2011: Die politischen Optionen der Europarats- Charta für politische Bildung und Menschenrechtsbildung nutzen! in: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (Hrsg.), Außerschulische Bildung 3/2011, Berlin, S. 313 – 317.
- Rat der EU 2017: Eine nachhaltige Zukunft für Europa: Reaktion der EU auf die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung–Schlussfolgerungen des Rates vom 20. Juni 2017; online unter: URL <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10370-2017-INIT/de/pdf> [abgerufen am 22. Juli 2019]

- Reheis Fritz 2018: Politische Bildung – Eine Einführung, 3. Auflage, Springer VS, Wiesbaden.
- Ruggie, John Gerard 2018: Die soziale Konstruktion der Leitlinien für Wirtschaft und Menschenrechte der vereinten Nationen, in: Leviathan Jg. 46, 2018, S. 6 -36.
- Rürup Matthias/Bormann Inka 2013: Innovation als Thema und Theoriebaustein der Educational Governance Forschung, in: Rürup Matthias/Bormann Inka (Hrsg.) Innovationen im Bildungswesen, Analytische Zugänge und empirische Befunde, Springer VS, Wiesbaden, S. 11 – 44.
- Scherling, Josefine/Mauric, Ursula 2018: Drei Eckpunkte von Global Citizenship Education, in: UNESCO 2019 (Hrsg.), Global Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen, Wien, S. 10 – 14.
- Schimank, Uwe 2009: Planung – Steuerung – Governance, Metamorphosen politischer Gesellschaftsgestaltung, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, und pädagogische Praxis, 101. Jahrgang, Heft 3/2009, Waxmann Verlag, Münster, S. 231 – 239.
- Schreier, Margit 2014: Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, in: Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 15, No. 1, Art 18, Januar 2014, online unter: URL <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/2043/3635> [abgerufen am 9. Juli 2019]
- Schulz, Wolfram et al. 2016: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. IEA, Amsterdam.
- SDG Watch Austria 2019: Brief an Dr. Heinz Faßmann; online unter: URL [https://SDG\\_Watchat-live-8893156df82d48b0bb53d2-309f0d2.aldryn-media.com/filer\\_public/73/d2/73d2a831-398e-4a80-b2f5-2da70bf7b44c/sdg\\_watch\\_austria\\_-\\_brief\\_an\\_bundesminister\\_dr\\_fassmann\\_mai\\_2019.pdf](https://SDG_Watchat-live-8893156df82d48b0bb53d2-309f0d2.aldryn-media.com/filer_public/73/d2/73d2a831-398e-4a80-b2f5-2da70bf7b44c/sdg_watch_austria_-_brief_an_bundesminister_dr_fassmann_mai_2019.pdf) [abgerufen am 31. Juli 2019]
- Singer-Brodowski, Mandy 2017: Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE, in: Umweltdachverband GmbH (Hrsg.): Jahrbuch Bildung für Nachhaltige Entwicklung – im Wandel, Forum Umweltbildung im Umweltdachverband, Wien, S. 130 – 139.
- Snyder, J./Bolin, F./Zumwalt, K. 1992: Curriculum Implementation in: Jackson, Philip Wesley (Hrsg.), Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association, Macmillan Verlag, New York, S. 402 – 435.
- Strategiegruppe Globales Lernen 2009: Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem, Strategiegruppe Globales Lernen (Hrsg.), Wien, online unter: URL <http://www.komment.at/media/pdf/pdf63.pdf>, [abgerufen am 4. Mai 2019]
- Strategiegruppe GL/GCED 2019: Strategie Global Citizenship Education/Globales Lernen, Wien, online unter: URL [http://www.globaleslernen.at/fileadmin/user\\_upload/PDF/Strategie/Strategie\\_Neu\\_Jaener\\_2019\\_25012019.pdf](http://www.globaleslernen.at/fileadmin/user_upload/PDF/Strategie/Strategie_Neu_Jaener_2019_25012019.pdf), [abgerufen am 4. Mai 2019]
- Stratenschulte, Eckart 2015: (Neue) Ansätze in der europapolitischen Bildung, in: Oberle Monika (Hrsg.): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln, Perspektiven der politischen EU-Bildung heute, Verlag Springer VS, Wiesbaden, S. 213 – 222.
- Thom, Norbert/Ritz, Adrian 2017: Public Management, Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor, Springer Gabler Verlag, Wiesbaden.
- UN 1945: Charta der Vereinten Nationen und Statut des Internationalen Gerichtshofes, San Francisco.
- UN 2015: Resolution der Generalversammlung, online unter: URL <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [abgerufen am 20. Juli 2019]
- UN 2015b: Resolution der Generalversammlung in Englisch, online unter: URL [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E) [abgerufen am 20. Juli 2019]

- UN 2016: Hauptabteilung für Presse und Information, online unter: [http://www.unis.unvienna.org/unis/de/topics/sustainable\\_development\\_goals\\_background.html](http://www.unis.unvienna.org/unis/de/topics/sustainable_development_goals_background.html) [abgerufen am 31.07.2019]
- UN 2019: Goal 4 Targets, online unter: URL <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/#tab-bec3d6b2e412d024e05>, [abgerufen am 4. Mai 2019]
- UN 2019b: SDG 5; online unter: URL <https://www.un.org/sustainabledevelopment/gender-equality/> [abgerufen am 22. Juli 2019]
- UN 2019c: SDG 16; online unter: URL <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg16> [abgerufen am 22. Juli 2019]
- UN Information Service Vienna 2019: online unter: [http://www.unis.unvienna.org/unis/de/topics/sustainable\\_development\\_goals.html#MoreInfo](http://www.unis.unvienna.org/unis/de/topics/sustainable_development_goals.html#MoreInfo) [abgerufen am 22. Juni 2019]
- UNESCO 2014: Global Citizenship Education, Preparing Learners for the Challenges of the 21<sup>st</sup> Century, online unter: [http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/global\\_citizenship\\_education\\_report..pdf](http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/global_citizenship_education_report..pdf) [abgerufen am 29. Juli 2019]
- UNESCO 2015: Global Citizenship Education, Topic and Learning Objectives, online unter: [https://www.gced-compass.com/uploads/2/6/0/5/26050784/unesco\\_gced.pdf](https://www.gced-compass.com/uploads/2/6/0/5/26050784/unesco_gced.pdf) [abgerufen am 29. Juli 2019]
- UNESCO 2015e: Incheon-Erklärung, online unter: URL [https://www.kooperation-international.de/uploads/media/Incheon\\_Declaration\\_Uebersetzung\\_DE.pdf](https://www.kooperation-international.de/uploads/media/Incheon_Declaration_Uebersetzung_DE.pdf) [abgerufen am 29. Juli 2019]
- UNESCO 2017: Education for Sustainable Development Goals, Learning Objectives, Paris, online unter: URL [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco\\_education\\_for\\_sustainable\\_development\\_goals.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf) [abgerufen am 29. Juli 2019]
- UNESCO 2017b: Bildungsagenda 2030 Aktionsrahmen für die Umsetzung von SDG 4; online unter: URL [https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2016\\_Bildungsagenda\\_2030\\_Aktionsrahmen\\_Kurzfassung](https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2016_Bildungsagenda_2030_Aktionsrahmen_Kurzfassung) [abgerufen am 22. Juli 2019]
- UNESCO 2018b, online unter: URL <https://en.unesco.org/news/eurydice-report-pinpoints-big-gaps-citizenship-teacher-education-european-schools> [abgerufen am 22. Juni 2019]
- UNESCO 2019: Global Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen, UNESCO-Kommission Österreich (Hrsg.), Wien.
- UNESCO-Fachbeirat 2019: Positionspapier zur Umsetzung von SDG 4 in Österreich, UNESCO Kommission Österreich (Hrsg.), Wien, online unter: URL [https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2019\\_Positionspapier\\_OEUK\\_Fachbeirat\\_Transformative\\_Bildung.pdf](https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2019_Positionspapier_OEUK_Fachbeirat_Transformative_Bildung.pdf), [abgerufen am 4. Mai 2019]
- UNESCO-GEFI 2012: online unter: URL <http://www.unesco.org/new/en/gefi/about/> [abgerufen am 22. Juli 2019]
- UNESCO Kommission Deutschland 2019: online unter: URL <https://www.unesco.de/bildung/bildungsagenda-2030> [abgerufen am 21. Juli 2019]
- UNESCO Kommission Deutschland 2019b: online unter: URL <https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/menschenrechtsbildung> [abgerufen am 22. Juli 2019]
- UNESCO Kommission Deutschland 2019c: online unter: URL <https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> [abgerufen am 22. Juli 2019]
- Wintersteiner, Werner et al. 2014: Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft, UNESCO Kommission (Hrsg.), Wien.
- Zentrum Polis 2016, online unter: URL <https://www.politik-lernen.at/gskpb> [abgerufen am 22. Juli 2019]

## 7.1. Abbildungen:

Abbildung 1: UN-System, unvollständige Aufzählung der UN-Organe (Gareis 2011: 9).....	Seite 9
Abbildung 2: SDGs, UN-Informationskarte (UN 2016) .....	Seite 10
Abbildung 3: SDG 4.7-Logo (UNESCO Kommission Deutschland 2019) .....	Seite 14
Abbildung 4: Überschneidungen SDG, GCED, ESD (Chung/Park 2016: 33).....	Seite 25
Abbildung 5: Idealtypischer Implementationsverlauf (Goldenbaum 2012: 91) .....	Seite 35
Abbildung 6: Implementationsstrategien nach Goldenbaum (2012: 98) .....	Seite 38
Abbildung 7: Einflussfaktoren auf schulische Implementationen (Altrichter/Wiesinger 2005: 4)....	Seite 39
Abbildung 8: Global Governance Struktur (Messner/Nuscheler 1996: 5).....	Seite 42
Abbildung 9: Ablaufmodell Zusammenfassende Inhaltsanalyse (Mayring 1994: 165) .....	Seite 69

## 7.2. Tabellen:

Tabelle 1: Untersuchungspopulation.....	Seite 65
Tabelle 2: Kategoriensystem.....	Seite 71
Tabelle 3: Implementationsvorschläge an den Schulstandorten .....	Seite 81
Tabelle 4: Einfluss der Akteur_innen .....	Seite 85
Tabelle 5: Implementierungsvorschläge an den Schulstandorten .....	Seite 100



## 8. Anhang

### Leitfaden – Schulleitungen/Verwaltung

Datum:..... Zeit:.....

Gesprächspartner\_in:.....

Ort:.....

Unterschrift:.....

Kategorien	Subkategorien
<b>Begrifflichkeiten, Definitionen (vgl. Kap. 2)</b>	
Verständnis von Sustainable Development Goals	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Was verstehen sie unter Politischer Bildung?</li> <li>○ Wie würden Sie Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Globales Lernen erklären?</li> <li>○ Was sagt Ihnen Global Citizenship Education? Haben Sie schon einmal von SDGs (Sustainable Development Goals) oder dem SDG 4.7 der Vereinten Nationen gehört? Was?</li> </ul>
<b>Steuerung, Educational Governance, Implementation von Innovationen (vgl. Kap. 3)</b>	
Implementationsprozess	<p><b>Phasen der Implementation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wie könnte man die Implementierung starten? Wann wäre diese abgeschlossen?</li> </ul> <p><b>Handelnde Akteur/e/_innen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wer/Wie viele wären von Anfang an dabei beteiligt? <ul style="list-style-type: none"> <li>● Gibt es Lehrkräfte, an die Sie sofort dabei denken? Warum -Eigenschaften? (Wissen, Fortbildungen, ...)</li> <li>● Gibt es Lehrkräfte, die bis zum Schluss dagegen sind?</li> </ul> </li> </ul>
Strategien	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wie sollte eine derartige Neuerung durchgesetzt werden? (top-Down, bottom-up, symbiotisch?)</li> </ul>
Einflussfaktor der Innovation selbst	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Halten Sie es für sinnvoll, GCED, BNE/SDG 4.7 verstärkt einzuführen bzw. ist es (in Bereichen) bereits ausreichend eingeführt?</li> </ul> <p><b>Komplexität</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Könnte es überfordernd oder zu banal für Schule/Lehrkräfte sein?</li> </ul> <p><b>Klarheit der Ziele und Mittel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Was brauchen Sie als Direktor_in/SQM/BD, um genug Wissen über GCED/BNE zu haben?</li> <li>○ Es gibt so viele Themen (Schulgesundheit, Digitale Grundbildung, Gewalt, ...), angenommen jetzt noch SDG 4.7, was braucht eine Kampagne, um zum Erfolg zu führen?</li> <li>○ Was halten Sie von einem eigenen Unterrichtsfach – z.B. Politische Bildung?</li> </ul> <p><b>Qualität - Unterrichtsqualität/Praktikabilität:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Materialien und inhaltliche Rahmen sind vorhanden. Wie können Lehrkräfte langfristig zum Einbau dieser Inhalte bewegt werden? <ul style="list-style-type: none"> <li>● Wäre die Implementierung von SDG 4.7 auf Ihre Lehrerschaft/Ihren Verwaltungsbereich angewandt, denkbar?</li> </ul> </li> </ul>
Einflussfaktor des lokalen Kontexts	<p><b>Regionale Verwaltung – Unterstützung, Wissen, Verständnis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wie schätzen Sie das Verständnis und die Unterstützung ihrer übergeordneten Instanz ein?</li> <li>○ Fällt Ihnen eine fachliche Unterstützung ein, die sie von ihrer übergeordneten Stelle erhalten können?</li> </ul> <p><b>Regionale Verwaltung - Erfahrungen mit Innovationen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Haben Sie besonders positive/negative Erfahrungen mit Innovationen? Welche?</li> </ul> <p><b>Engeres lokales Umfeld</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wäre Unterstützung im Gemeindebereich denkbar? (Initiativen, Betriebe, ...)</li> </ul>
Einflussfaktor der Organisation	<p><b>Akteur_innen/Schulleitung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wie sehen sie die Rolle der Schulleitung in der Implementation?</li> </ul> <p><b>Akteur_innen/Lehrkräfte - Einstellung/Akzeptanz der Lehrkräfte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wäre es ein Wunsch des Lehrkörpers? Wie hoch wird die Akzeptanz des Lehrkörpers zu erwarten sein?</li> </ul> <p><b>Akteur_innen/Schüler_innen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wäre GCED/BNE für die Schüler_innen überhaupt interessant/denkbar oder gar überfordernd?</li> </ul> <p><b>Organisationskultur:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Was würde helfen, wenn man alle nötigen Ressourcen, Fachkräfte, etc. bekäme, um so schnell wie möglich die Umsetzung durchzuführen. Wie würde man anfangen?</li> <li>○ In der Realität: Was ist am konkreten Schulstandort nötig/möglich, möchte man engagiert und verstärkt auf diese Thematik eingehen?</li> </ul>
Einflussfaktoren der Politik, von Zentralverwaltung und durch externe Agenturen	<p><b>Externe Agenturen – Workshops, etc.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wären außerschulische Akteur_innen (NGOs, Veranstaltungen, Projekte, ...) denkbar, die beteiligt wären. <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ist es eine gute Lösung, verstärkt auf Projekte und außerschulische/private Organisationen zu setzen?</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Verständnis für andere Akteur/e/_innen (Direktor – Ministerium, ...)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Können Sie die Entscheidungen Ihrer übergeordneten Stelle immer nachvollziehen?</li> </ul> <p><b>Fort- und Weiterbildung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ist GCE/Globales Lernen ein wichtiges Themenfeld neben vielen anderen?</li> <li>○ SCHILF/SCHÜLF - wie wäre ein Idealtypischer Ablauf, ohne dem Beigeschmack einer verpflichteten, aufgedruckten Veranstaltung?</li> <li>○ Können längere (Universitäts-)lehrgänge einzelner Kolleg_innen Veränderungen bewirken?</li> <li>○ Ist das Thema zu umfangreich, um konkret zu werden?</li> </ul>
<b>SDG 4.7 in Österreich - Teilaspekte vorhandener Strategien (UNESCO, Strategiegruppe GL) (vgl. Kap. 3.3)</b>	
UNESCO-Positionen zu SDG 4.7	<p><b>Orientierungsrahmen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wie (Form, Vermittlung, Verbreitung) würde so ein Rahmen praktikabel Aussehen, um auch angewendet zu werden und kein Aktenrelikt zu werden.</li> <li>○ Reicht (aus Erfahrungen mit anderen Implementierungen) ein inhaltlicher Katalog, oder was würde es brauchen?</li> </ul> <p><b>Transformative Bildung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wäre es denkbar, dass man zur Umsetzung Bildung neu Denken müsste?</li> </ul>



## Leitfaden - Organisationen

Datum:..... Zeit:.....

Gesprächspartner\_in:..... Ort:.....

Unterschrift:.....

Kategorien	Subkategorien
<b>Begrifflichkeiten, Definitionen (vgl. Kap. 2)</b>	
Verständnis von Sustainable Development Goals	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Was verstehen sie unter Politischer Bildung?</li> <li><input type="radio"/> Wie würden Sie Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Globales Lernen erklären?</li> <li><input type="radio"/> Was sagt Ihnen Global Citizenship Education?</li> <li><input type="radio"/> Wie sehen sie den Zusammenhang SDG (4.7) – ihrer Organisation – ihrer Arbeit (in der Organisation)</li> </ul>
<b>Steuerung, Educational Governance, Implementation von Innovationen (vgl. Kap. 3)</b>	
Implementationsprozess	<p><b>Phasen der Implementation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Wie könnte man die Implementierung starten? Wann wäre diese abgeschlossen?</li> </ul> <p><b>Handelnde Akteur/e/_innen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Wer/Wie viele wären von Anfang an dabei beteiligt?</li> <li><input type="radio"/> Woher kommt der Anreiz sich mit diesem Thema zu beschäftigen (selbst, Organisation, oben, ...)</li> </ul>
Strategien	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Wie sollte eine derartige Neuerung durchgesetzt werden? (top-Down, bottom-up, symbiotisch?)</li> </ul>
Einflussfaktor der Innovation selbst	<p><b>(wahrgenommenes oder gefühltes) Bedürfnis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Halten Sie es für sinnvoll, GCED, BNE/SDG 4.7 verstärkt einzuführen bzw. ist es (in Bereichen) bereits ausreichend eingeführt?</li> </ul> <p><b>Komplexität</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Könnte es überfordernd oder zu banal für Schule/Lehrkräfte sein?</li> </ul> <p><b>Klarheit der Ziele und Mittel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Was brauchen Ihrer Meinung nach Direkto_in/SQM/BD, um genug Wissen über GCED/BNE zu haben?</li> <li><input type="radio"/> Es gibt so viele Themen (Schulgesundheit, Digitale Grundbildung, Gewalt, ...), angenommen jetzt noch SDG 4.7, was braucht eine Kampagne, um zum Erfolg zu führen?</li> <li><input type="radio"/> Was halten Sie von einem eigenen Unterrichtsfach – z.B. Politische Bildung?</li> </ul> <p><b>Qualität - Unterrichtsqualität/Praktikabilität:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Materialien und inhaltliche Rahmen sind vorhanden. Wie können Lehrkräfte/Schulen langfristig zum Einbau dieser Inhalte bewegt werden?</li> </ul>
Einflussfaktor des lokalen Kontexts	<p><b>Regionale Verwaltung – Unterstützung, Wissen, Verständnis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Arbeiten Sie in ihrer Organisation mit regionalen Verwaltungsbehörden zusammen?</li> <li><input type="radio"/> Wie schätzen Sie das Verständnis und die Unterstützung ihrer übergeordneten Instanz ein?</li> <li><input type="radio"/> Fällt Ihnen eine fachliche Unterstützung ein, die sie von ihrer übergeordneten Stelle erhalten können?</li> </ul> <p><b>Regionale Verwaltung - Erfahrungen mit Innovationen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Haben Sie besonders positive/negative Erfahrungen mit Innovationen? Welche?</li> </ul> <p><b>Engeres lokales Umfeld</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Wäre Unterstützung im Gemeindebereich denkbar? (Initiativen, Betriebe, ...)</li> </ul>
Einflussfaktor der Organisation	<p><b>Akteur_innen/UNESCO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Wie sehen sie die Rolle der UNESCO, des UNESCO Fachbeirates in der Implementation?</li> </ul> <p><b>Akteur_innen/ÖFSE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Wodurch wurde Ihre Arbeit angetrieben? Wer hat sie gelesen, auf wen hatte sie Einfluss?</li> </ul> <p><b>Akteur_innen/Ministerium, Verwaltungsbehörden</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Sind Sie abhängig (finanziell, Aufträge, Projektfinanzierung, etc.) von Ministerien, bzw. Auftragsarbeit?</li> </ul> <p><b>Organisationskultur:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Was würde helfen, wenn man alle nötigen Ressourcen, Fachkräfte, etc. bekäme, um so schnell wie möglich die Umsetzung durchzuführen. Wie würden sie anfangen?</li> <li><input type="radio"/> In der Realität: Was ist für ihre Organisation nötig/möglich, möchte man engagiert und verstärkt auf diese Thematik eingehen?</li> </ul>
Einflussfaktoren der Politik, von Zentralverwaltung und durch externe Agenturen	<p><b>Externe Agenturen – Workshops, etc.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Wären außerschulische Akteur_innen (NGOs, Veranstaltungen, Projekte, ...) denkbar, die hier beteiligt wären.</li> <li><input type="radio"/> Ist es eine gute Lösung, verstärkt auf Projekte und außerschulische/private Organisationen zu setzen?</li> </ul> <p><b>Verständnis für andere Akteur/e/_innen (Direktor – Ministerium, ...)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Können Sie die Entscheidungen Ihrer übergeordneten Stelle, Ihrer Partner_innenorgansiat. immer nachvollziehen?</li> </ul> <p><b>Fort- und Weiterbildung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Ist GCE/Globales Lernen ein wichtiges Themenfeld neben vielen anderen?</li> <li><input type="radio"/> Können längere (Universitäts-)lehrgänge einzelner Kolleg_innen Veränderungen bewirken?</li> <li><input type="radio"/> Ist das Thema zu umfangreich, um konkret zu werden?</li> </ul>
<b>SDG 4.7 in Österreich - Teilaspekte vorhandener Strategien (UNESCO, Strategiegruppe GL) (vgl. Kap. 3.3)</b>	
UNESCO-Positionen zu SDG 4.7	<p><b>Orientierungsrahmen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Wie (Form, Vermittlung, Verbreitung) würde so ein Rahmen praktikabel Aussehen, um auch angewendet zu werden und kein Aktenrelikt zu werden. Wie sieht hier die Fachbeiratsarbeit aus?</li> <li><input type="radio"/> Reicht (aus Erfahrungen mit anderen Implementierungen) ein inhaltlicher Katalog, oder was würde es brauchen?</li> </ul> <p><b>Transformative Bildung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Weiß der Fachbeirat, worauf er sich da einlässt?</li> </ul>