

Agenda 2030: globale Ziele und Orientierungen für Bildung und Entwicklung - Einleitung zu diesem Heft

Heribert Hinzen, Elisabeth Meilhammer

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Hinzen, Heribert, and Elisabeth Meilhammer. 2016. "Agenda 2030: globale Ziele und Orientierungen für Bildung und Entwicklung - Einleitung zu diesem Heft." *Bildung und Erziehung* 69 (3): 255-68. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0302>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



AGENDA 2030: GLOBALE ZIELE UND ORIENTIERUNGEN FÜR BILDUNG UND ENTWICKLUNG

Einleitung zu diesem Heft

Die globale Politik zu Bildung und Entwicklung beeinflusst die regionale und nationale Bildungs- und Entwicklungspolitik und deren Umsetzung. In diesen Prozessen wirkende Organisationen haben jeweils eigene Strukturen und vertreten oft unterschiedliche Interessen. Eine bedeutsame Phase waren die Jahre 2000 bis 2015: vom Weltbildungsforum im April 2000 in Dakar, Senegal, mit der Erklärung „Bildung für alle“ (Education for All – EFA) bis zum Weltbildungsforum im Mai 2015 in Incheon, Korea; von den Millennium-Entwicklungszielen (Millennium Development Goals – MDG), die im Jahr 2000 von den Vereinten Nationen (UN) verabschiedet wurden, bis hin zu den Nachhaltigkeits-Entwicklungszielen (Sustainable Development Goals – SDG), die im September 2015, wieder von der UN-Vollversammlung, mit der Verabschiedung der „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ als für die Weltgemeinschaft gültig erklärt wurden.

Schon die Vielfalt der Organisationen, Begrifflichkeiten und Daten sowie die bei den UN-verantworteten globalen Erklärungen und Prozessen dominierende englische Sprache verdeutlichen, dass es geboten ist, in dieser Einleitung durchaus umfängliche Meilensteine und Positionierungen herauszuarbeiten, auf die dann in den einzelnen Artikeln näher eingegangen wird. Dies folgt einer weiteren Überlegung, die die längerfristige Bedeutung des Themas aufgreift. Schließlich geht es um Zielsetzungen, die eine Periode der nächsten 15 Jahre – bis 2030 – umfasst, wobei immer wieder auf die zurückliegenden, aber weiterhin gültigen Ziele und Erklärungen Bezug genommen wird.

In dieser Einleitung sollen die hier wichtigen Dokumente im notwendigen Umfang und doch noch übersichtlich charakterisiert werden. Zugleich wird auf entscheidende Zwischenstationen verwiesen, um jeweilige Ergebnisse besser verständlich werden zu lassen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass der Diskussionsprozess weiter anhält: Verabschiedet wurden die SDG als Ziele für die Agenda 2030, während die dazugehörigen globalen, regionalen und thematischen Indikatoren noch weiter in der Diskussion sind und zum Herbst 2016 verabschiedet werden sollen. Erst danach beginnt der bedeutsame und vermutlich nicht weniger schwierig auszuhandelnde Prozess, wie die globalen Vorgaben von Indikatoren auf der nationalen Ebene der einzelnen Staaten umgesetzt werden können und sollen.

Auf drei wichtige Perspektiven soll vorab hingewiesen werden, wenn sie auch an dieser Stelle nicht vertieft werden können. Erstens ist es die Frage nach der Entstehung und Beschreibung von Kontexten dieser transnationalen, ja globalen, miteinander in Geschichte und Gegenwart verbundenen Entwicklungen. Mikro- und Makrogeschichte im Bildungsbereich sind in komplexer Weise miteinander verwoben (vgl. DROUX/HOFSTETTER 2015, 7), wobei unser Verständnis der Phänomene der Globalisierung und Internationalisierung, und ihrer Auswirkungen auf den Bildungsbereich, noch sehr der Vertiefung bedarf (vgl. ebd., 12). Zu oft werden gerade in der Analyse und Diskussion globaler Prozesse, wenn sie auf die nationale, regionale oder lokale Ebene heruntergebrochen werden, Kategorien von Vergleichbarkeit (unterschiedlich, gleich oder doch nur ähnlich) überstrapaziert.

Zweitens kann das Menschenrecht auf Bildung und die Dimension der Bildungsgerechtigkeit aus einer Vielzahl von Dokumenten abgeleitet werden, zu denen sich zu unterschiedlichen Zeiten staatliche Repräsentanten in Konventionen oder auf Konferenzen verpflichtet haben. Es ist zugleich in höchst unterschiedlichen Formen interpretiert und oft genug auf die allgemeine Schulpflicht reduziert worden. Inzwischen setzt sich allerdings immer stärker eine Sichtweise durch, die das Menschenrecht auf Bildung als Recht auf *lebenslange* Bildung deutet; diese Perspektive nimmt auch die Agenda 2030 ein, die hier zur Debatte steht. Die dazu richtungsweisenden Konventionen hat CHRISTINA NIKOLITSA-WINTER (2014) unter einer Gerechtigkeitsperspektive zusammengestellt und damit den mehr als 50-jährigen Prozess beleuchtet, in dem die UNESCO federführend war. Das Thema Gerechtigkeit spielt auch in den bildungspolitischen Entwürfen, Berichten und Debatten zur Agenda 2030 eine herausragende Rolle. Wie beim erziehungswissenschaftlichen Gerechtigkeitsdiskurs ist dabei zweierlei grundlegend: „das Problem, inwieweit Bildung zur Gerechtigkeit beitragen kann und das Problem, worin Gerechtigkeit in der Bildung besteht“ (MEILHAMMER 2014, 261).

Drittens schließlich noch der Hinweis auf die Vielfalt der beteiligten Organisationen, die in groben Klassifizierungen mit Begriffen wie multilateral, international, regional, staatlich, nicht-staatlich, privat, zivilgesellschaftlich und noch vielen anderen mehr nur sehr oberflächlich und aus den unterschiedlichsten Sichtweisen oft auch missverständlich eingeordnet werden. Viele gehören zur UN-Familie, wie UNESCO oder UNICEF; Regierungen können durch Ministerien für Bildung, für Entwicklung und Zusammenarbeit oder für Auswärtige Angelegenheiten (in Deutschland AA, BMBF, BMZ) vertreten sein. OECD oder Weltbank sind als Wirtschafts- oder Finanzorganisationen ebenfalls an globalen Bildungsprozessen beteiligt, sei es durch internationale Vergleichsstudien oder Kreditvergaben an ausgewählte Programme. Regionalorganisationen können Zusammenschlüsse von Staaten sein (SEAMEO, quasi eine KMK der südostasiatischen

Länder) oder Fachverbände der Zivilgesellschaft (ICAE, der Internationale Rat für Erwachsenenbildung) sein. Sie alle engagieren sich, vertreten spezifische Interessen und Positionen, sind mit höchst unterschiedlicher Handlungsmacht ausgestattet oder mit einem Mandat versehen, das von anderen geschätzt oder kritisch eingeschätzt wird. Auch dies wird inzwischen systematischer untersucht, und die oft erheblichen Unterschiede und begrenzten Gemeinsamkeiten bildungspolitischer Positionen internationaler Organisationen – zumal wenn sie nicht spezifisch und ausschließlich im Bildungssektor tätig sind – werden festgehalten (vgl. AKKARI/LAUWERIER 2015).

Meilensteine auf dem Weg zur Agenda 2030

Bereits 1990 fand in Jomtien, Thailand, eine erste Weltkonferenz mit 155 Ländern und 150 Organisationen statt, die sich dem Credo „Bildung für alle“ widmete, wengleich sie sich thematisch eindeutig eher auf die Grundbildung konzentrierte. Damit war auch die Zielgruppe umrissen: Sie lag bei den Entwicklungsländern und dort, wo in den sogenannten Schwellenländern noch erhebliche Defizite in der Grundbildung lagen. Die Industrieländer waren eher als Geber zur Beratung und Finanzierung möglichst großvolumiger Kooperationen und Projekte gefragt. Dies wurde an kurz darauf gebildeten Partnerschaften wie der E-9-Initiative erkennbar: Darin waren die neun bevölkerungsreichsten Entwicklungs- und Schwellenländer zusammengeschlossen und bildeten gemeinsam mit den finanzkräftigsten Geberorganisationen ein exemplarisches Konsortium für die Bildungskooperation dieser Dekade.

Diese Fokussierung auf Grundbildung ist auch an dem von der Jomtien-Konferenz verabschiedeten Zielekatalog erkennbar:

- „1. Ausbau der frühkindlichen Erziehung und Entwicklung
2. Allgemeine Schulbildung bis zum Jahre 2000
3. Verbesserung der Lernergebnisse und des Bildungsniveaus
4. Verringerung der Analphabetenrate um etwa die Hälfte bis zum Jahr 2000. Der Alphabetisierung von Mädchen und Frauen sollte dabei besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden
5. Weiterer Ausbau von Einrichtungen und Programmen der Grundbildung, um Jugendlichen und Erwachsenen lebenspraktische und einkommenssichernde Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln
6. Vermittlung von Wissen, Qualifikationen und Wertvorstellungen über moderne und traditionelle Medien zur Verbesserung von Lebensqualität und Entwicklung“ (zit. n. MÜLLER 2001, 14).

Es bleibt ein Verdienst von Jomtien, eine global orientierte Diskussion um die Bedeutung von Bildung für Entwicklung geführt und die Verantwortung der Weltgemeinschaft für die Ermöglichung aller an erhöhter Bildungsteilnahme gefordert zu haben. Gleichberechtigter Zugang für alle wurde allerdings in der Umsetzung weitgehend reduziert von Grundbildung auf die Grundschule. Die eher an lebenspraktischer Bildung orientierten Ziele für Kinder, Jugendliche und Erwachsene außerhalb des Schulwesens wurden nur ausnahmsweise ernsthaft verfolgt. Eine weitere Schwäche dieser Periode war, dass die Ziele nicht wirklich mit Indikatoren hinterlegt waren und auch kein globales Monitoring stattfand. Dennoch wurde über die veranstaltenden Organisationen – insbesondere UNESCO und UNICEF – eine doch erstaunlich große Datenmenge aus 180 Ländern gesammelt, so dass eine Auswertung der vergangenen Dekade viel Material zur Vorbereitung eines weitreichenden neuen Aktionsplans liefern konnte (siehe DVV INTERNATIONAL 2000, 87–127). Danach hatten immer noch 113 Millionen Kinder keinen Zugang zur Primarschule, und 875 Millionen Erwachsene wurden als Analphabeten bezeichnet. Dies sind vermutlich eher konservative Schätzungen, da sie entweder auf der Selbstauskunft im Rahmen statistischer Erhebungen beruhen oder die ILO-Zahlen zu Kinderarbeit eher vom Doppelten der nicht regelmäßig zur Schule gehenden Kinder ausgehen lassen.

Insofern kann es auch nicht überraschen, dass bereits im März des Jahres 2000 in Dakar, Senegal, das nächste Weltbildungsforum stattfand. 1500 Teilnehmende aus fast allen Staaten vertraten wieder Regierungen, multilaterale Organisationen, Nicht-Regierungsorganisationen (NRO), nationale und internationale Fachinstitute – oder aus anderer Sicht und in einem anderen Jargon: Geber- und Nehmerländer. Nach einer Woche zähen Ringens wurde die Erklärung *Education for All* verabschiedet, die mit sechs EFA-Zielen versehen war:

„Ziel 1: Frühkindliche Förderung und Erziehung soll ausgebaut und verbessert werden, insbesondere für benachteiligte Kinder.

Ziel 2: Bis 2015 sollen alle Kinder – insbesondere Mädchen, Kinder in schwierigen Lebensumständen und Kinder, die zu ethnischen Minderheiten gehören – Zugang zu unentgeltlicher, obligatorischer und qualitativ hochwertiger Grundschulbildung erhalten und diese auch abschließen.

Ziel 3: Die Lernbedürfnisse von Jugendlichen und Erwachsenen sollen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen [*lifeskills*] abgesichert werden.

Ziel 4: Die Analphabetenrate unter Erwachsenen, besonders unter Frauen, soll bis 2015 um 50 % reduziert werden. Der Zugang von Erwachsenen zu Grund- und Weiterbildung soll gesichert werden.

Ziel 5: Bis 2005 soll das Geschlechtergefälle in der Primar- und Sekundarbildung überwunden werden. Bis 2015 soll die Gleichberechtigung der Geschlechter im gesamten Bildungsbereich erreicht werden, wobei ein Schwerpunkt auf der Verbesserung der Lernchancen für Mädchen liegen muss.

Ziel 6: Die Qualität der Bildung muss verbessert werden.“ (zit. n. DUK, BMZ 2015, 3)

Dann wurde allerdings aus bildungs- und auch aus entwicklungspolitischer Sicht bereits im Herbst 2000 bei der UN und der Verabschiedung der MDG der einschneidende Fehler gemacht, dort nicht die Gesamtheit der EFA-Ziele aufzunehmen. Vielmehr erfolgte eine Reduktion auf das MDG-Ziel 2, die Grundschulbildung für alle zu erreichen. Damit war die auf die volle Lebensspanne und den gesamten Bildungssektor gerichtete umfassende EFA-Programmatik erledigt, bevor sie richtig gestartet war. Sie wurde so zu einer nur noch relativ wichtigen MDG-Komponente, begrenzt interessant für die Entwicklungsfinanzierung und eher unbedeutend für die Bildungssysteme der Industrieländer.

Hier sollen dennoch zwei bedeutsame bildungs- und entwicklungspolitische Positionen in den EFA-Dokumenten genannt werden, die auch heute als richtungsweisend gelten können. Der *Dakar Framework for Action* erklärt:

- „Bildung ist ein grundlegendes Menschenrecht. Sie ist der Schlüssel zu einer nachhaltigen Entwicklung, zu Frieden, innerstaatlicher Stabilität und zu einem friedlichen Zusammenleben. Deshalb ist sie ein unerlässliches Instrument für eine effektive Beteiligung an Gesellschaft und Wirtschaft des 21. Jahrhunderts, die durch rasche Globalisierung gekennzeichnet ist. Die Realisierung der EFA-Ziele darf nicht länger herausgezögert werden. Die grundlegenden Lernbedürfnisse aller können und müssen umgehend erfüllt werden.“ (siehe HINZEN/MÜLLER 2001, 40)
- Und weiter: „Politischer Wille und stärkere nationale Führung sind für die effiziente und erfolgreiche Umsetzung nationaler Pläne in jedem der betroffenen Staaten notwendig. [...] Die internationale Gemeinschaft ist sich bewusst, dass viele Länder gegenwärtig nicht über die erforderlichen Ressourcen zur Verwirklichung einer Bildung für Alle innerhalb eines akzeptablen Zeitrahmens verfügen. [...] Wir bekräftigen, dass kein Land mit ernsthaftem politischen Willen zur Verwirklichung der Bildung für Alle am Mangel an Ressourcen scheitern sollte.“ (ebd., 43)

In der Folge von Dakar wurde zudem eine entscheidende Maßnahme umgesetzt, indem der EFA Global Monitoring Report (EFA GMR) als ein regelmäßiges Instru-

ment eingerichtet wurde. Dieser Bericht ist „eine von der UNESCO im Rahmen der internationalen Gemeinschaft in Auftrag gegebene Publikation“, an der jeweils „das Redaktionsteam sowie zahlreiche weitere Personen, Organisationen, Institutionen und Regierungen“ (DUK/BMZ 2015, 2) mitwirken. Auf bis zu 500 Seiten werden jährlich drei Aufgaben erfüllt: einen Überblick zum Stand der Umsetzung der Ziele zu geben, ein ausgewähltes Thema (Skills; Literacy; Gender; Governance) vertieft zu behandeln und einen umfangreichen statistischen Anhang zu erstellen.

Bereits ab 2012 wurde dann erkennbar, dass die EFA-Ziele bis 2015 nicht mehr erreicht werden konnten, nicht zuletzt auch bedingt durch eine chronische Unterfinanzierung aus nationalen und internationalen Ressourcen. Etwa gleichzeitig begannen die den EFA-Prozess führenden Organisationen (allen voran die UNESCO und dort das UNESCO-Regionalbüro in Bangkok für Asien und den Pazifik) durch eine Reihe von Berichten, Auswertungen und Konsultationen, einen Post-2015-Prozess auf Länderebene und in der Region zu stimulieren (vgl. DVV INTERNATIONAL 2013; DUKE/HINZEN 2014), der in der Tendenz von zwei Einsichten ausging: Die nicht erreichten EFA-Ziele sind es wert, in verbesserter Form weiter zu verfolgt zu werden. Zum anderen hält die veränderte Welt neue und wachsende Herausforderungen für die Bildung bereit. Zusammen sollten diese in einer neuen Bildungsagenda 2030 aufgegriffen werden. Dieser entfaltete Prozess ist sorgfältig dokumentiert (vgl. FERNÁNDEZ/HINZEN/ALMAZAN KHAN 2014). Die UNESCO geht davon aus, dass es bis dahin keine vergleichbar breite Konsultation globaler Art zu einem Bildungsdokument gegeben hat.

Mit dem Weltbildungsforum (WORLD EDUCATION FORUM 2015) im Mai 2015 in Incheon, Korea, und der UN-Vollversammlung im folgenden September in New York (UN 2015) endeten dann zwei bedeutsame Prozesse im Hinblick auf neue globale, regionale und nationale Vereinbarungen zu Zielen und Indikatoren für Bildung und Entwicklung. Sie gingen als globale Vereinbarungen zu „Bildung für alle“ und als „Millennium-Entwicklungsziele“ in die Geschichte ein. Zugleich mündeten sie in eine neue Agenda 2030, die mit insgesamt siebzehn Zielen zu nachhaltiger Entwicklung (SDG, Sustainable Development Goals) ein neues Kapitel der Geschichte aufgeschlagen hat. So wurden zwei parallel laufende Prozesse im Ergebnis integriert und die in Incheon verabschiedete „Agenda Bildung 2030“ als Ziel 4 komplett wie folgt in die SDG aufgenommen: „Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherstellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern“ (DUK 2016, 3). Im November 2015 wurde schließlich der hierauf beruhende „Aktionsrahmen Bildung 2030“ in Paris „auf einem eigens einberufenen High-Level-Meeting auf der 38. UNESCO-Generalkonferenz von den UNESCO-Mitgliedstaaten sowie der internationalen Bildungscommunity“ (ebd., iii) verabschiedet. Dem genannten Oberziel sind sieben Unterziele zugeordnet:

„Unterziel 4.1: Bis 2030 allen Mädchen und Jungen den Abschluss einer kostenlosen, chancengerechten und hochwertigen Primar- und Sekundarschulbildung ermöglichen, die zu relevanten und effektiven Lernergebnissen führt“ (ebd., 12),

„Unterziel 4.2: Bis 2030 allen Mädchen und Jungen den Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung sichern, die ihnen einen erfolgreichen Übergang in die Schule ermöglicht“ (ebd., 14),

„Unterziel 4.3: Bis 2030 allen Frauen und Männern einen gleichberechtigten und bezahlbaren Zugang zu hochwertiger beruflicher und akademischer Bildung ermöglichen“ (ebd., 15),

„Unterziel 4.4: Bis 2030 sicherstellen, dass eine deutlich höhere Anzahl an Jugendlichen und Erwachsenen die für eine Beschäftigung oder Selbstständigkeit relevanten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwirbt“ (ebd., 17),

„Unterziel 4.5: Bis 2030 Benachteiligungen aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit auf allen Bildungsstufen beseitigen und allen Menschen gleichberechtigten Zugang zu allen Bildungsstufen sichern, einschließlich Menschen mit Behinderung, indigene Völker und benachteiligte Kinder“ (ebd., 18),

„Unterziel 4.6: Bis 2030 den Erwerb ausreichender Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten für alle Jugendlichen und für einen erheblichen Anteil der Erwachsenen sicherstellen“ (ebd., 20),

„Unterziel 4.7: Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u. a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, für nachhaltige Lebensweise, für Menschenrechte, für Gleichberechtigung der Geschlechter, durch Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit, durch Weltbürgerschaftsbildung und Wertschätzung kultureller Vielfalt und durch den Beitrag der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (ebd., 22).

Für EFA ist dies ein großer Schritt nach vorne: Die Agenda 2030 hat ein erweitertes Oberziel mit einer Vision, die durchaus als mit einer globalen Perspektive versehen gelten kann. Inklusion, besonders wenn sie einen weltweiten Anspruch verfolgt, stellt allerdings in der Umsetzung eine große Herausforderung dar. Auch die Unterziele greifen weiter: Erstmals werden die Universitäten einbezogen. Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten müssen um Werte und um ein Verhalten ergänzt werden, die mit nachhaltigen Bildungs- und Entwicklungszielen vereinbar sind, wobei auch Bereiche wie eine Weltbürgerschaftsbildung (Global Citizenship Education) einbezogen werden (vgl. DVV INTERNATIONAL 2015).

Damit wird deutlich: Die Prozesse und Ergebnisse, die die Kürzel EFA, MDG und SDG tragen, weisen zum Teil Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten auf, zum

Teil aber auch erhebliche Unterschiede. Die SDG werden als die neue globale Architektur der Entwicklungsperspektiven in der Weltgemeinschaft bezeichnet, die für die Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländer gleichermaßen gelten. Die MDG hatten acht Ziele, ausgerichtet vor allem auf die Probleme der Entwicklungsländer. In den wenigsten dieser Länder wurden im Ergebnis alle MDG erreicht, in einigen Fällen sogar fast alle verfehlt. So verwundert es nicht, dass einige in nur leicht abgewandelter Form wieder Eingang in die erheblich breiter aufgestellten 17 SDG gefunden haben. Andererseits kann dies auch nicht verwundern, heißt doch das jeweils erste Ziel „Beseitigung der Armut“. Selbst reiche Industrienationen haben eine eher wachsende als abnehmende Zahl von Armen, wofür die Bezeichnungen „Altersarmut“ oder „Abgleiten in prekäre Lebenslagen“ beispielhaft stehen. Weitaus größer noch ist die Armutproblematik, wenn es um Milliarden von Menschen geht, die oft mit einem Dollar am Tag ihr Dasein fristen müssen. Da ist leicht erkennbar, dass ganz andere Umwälzungen globaler Politik und Ökonomie und ihrer Strukturen in Gang gesetzt werden müssen, um eine Forderung wie ein weltweites Ende des Hungers (SDG-Ziel 2) zu erreichen.

Der Prozess der Verwirklichung der SDG, und das sei noch einmal betont, wird auch von deutscher Seite in einer Vielzahl von Formen und Initiativen durch die Regierung und die Zivilgesellschaft befördert. Die 17 globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung gelten somit auch hier als Richtschnur zukünftigen politischen Handelns:

1. „Armut in jeder Form und überall beenden“,
2. „Den Hunger beenden, Ernährungssicherheit und eine bessere Ernährung erreichen und eine nachhaltige Landwirtschaft fördern“,
3. „Ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters gewährleisten und ihr Wohlergehen fördern“,
4. „Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“,
5. „Geschlechtergerechtigkeit und Selbstbestimmung für alle Frauen und Mädchen erreichen“,
6. „Verfügbarkeit und nachhaltige Bewirtschaftung von Wasser und Sanitärversorgung für alle gewährleisten“,
7. „Zugang zu bezahlbarer, verlässlicher, nachhaltiger und zeitgemäßer Energie für alle sichern“,
8. „Dauerhaftes, inklusives und nachhaltiges Wirtschaftswachstum, produktive Vollbeschäftigung und menschenwürdige Arbeit für alle fördern“,
9. „Eine belastbare Infrastruktur aufbauen, inklusive und nachhaltige Industrialisierung fördern und Innovationen unterstützen“,

10. „Ungleichheit innerhalb von und zwischen Staaten verringern“,
11. „Städte und Siedlungen inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig machen“,
12. „Für nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sorgen“,
13. „Umgehend Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen ergreifen“,
14. „Ozeane, Meere und Meeresressourcen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung erhalten und nachhaltig nutzen“,
15. „Ländökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern, Wälder nachhaltig bewirtschaften, Wüstenbildung bekämpfen, Bodenverschlechterung stoppen und umkehren und den Biodiversitätsverlust stoppen“,
16. „Friedliche und inklusive Gesellschaften im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung fördern, allen Menschen Zugang zur Justiz ermöglichen und effektive, rechenschaftspflichtige und inklusive Institutionen auf allen Ebenen aufbauen“,
17. „Umsetzungsmittel stärken und die globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung wiederbeleben“ (zit. n. BMZ [2016]).

Die Deutsche UNESCO-Kommission hat inzwischen etwas konkreter herausgearbeitet, was in der Kritik an den MDG und bei der Vorbereitung auf die SDG einen breiten Raum eingenommen hatte. Sie stellt in Frage, dass es ohne die Komponente einer auf den gesamten Lebenslauf bezogenen Bildung überhaupt möglich ist, Ziele zu erreichen, die auf Beseitigung von Armut, Beschäftigungsfähigkeit oder Gerechtigkeit gerichtet sind. Dazu hat sie einen Katalog vorgelegt, der die Bedeutung und die Potenziale von Bildung für jedes einzelne SDG formuliert damit den „Einfluss der Bildung auf die 17 nachhaltigen Entwicklungsziele“ charakterisiert (DUK [2016]).

Wichtig wird zudem sein, inwieweit es der UNESCO gelingt, die schon seit Dekaden etablierten, auf einzelne Sektoren wie Hochschule oder Berufliche Bildung gerichteten Konferenzserien und daraus folgende Initiativen mit der Agenda 2030 zu verbinden, so wie es bereits früher gefordert wurde (vgl. DUKE/HINZEN 2008).

Zu den Beiträgen in diesem Heft

Die in diesem Heft versammelten Beiträge untersuchen und kommentieren den Agenda-2030-Prozess, seine Grundannahmen, Voraussetzungen und Implikationen. Diskutiert werden ausgewählte aktuelle Problemlagen und Initiativen der Bil-

derung in internationaler oder nationaler Perspektive, die mit diesem Prozess zusammenhängen, wobei ganz unterschiedliche Weltregionen repräsentiert sind. Fragen der Umsetzung der global ausgerichteten Ziele für nachhaltige Entwicklung in konkrete Strategien und Programme auf regionaler oder lokaler Ebene spielen dabei eine wichtige Rolle.

Aus Sicht der UNESCO, der beim Agenda-2030-Prozess federführenden internationalen Organisation, gibt MARGARETE SACHS-ISRAEL einen detaillierten Überblick über Verlaufslinien dieses Prozesses und zeigt die komplexe Verwobenheit der internationalen Diskussionsstränge auf. Sie geht auf die Frage der Indikatoren ein, denen nunmehr auf unterschiedlichen Ebenen eine entscheidende Bedeutung für die Implementierung der Agenda 2030 und das dann folgende Monitoring jeweils erreichter Fortschritte bei der Erreichung der Nachhaltigkeitsziele zukommt. Eine gewaltige Herausforderung sieht SACHS-ISRAEL darin, die erforderlichen immensen kollektiven Anstrengungen, Koordinierungen und Ressourcen in den einzelnen Ländern auf der Welt kontinuierlich aufrechtzuerhalten, um eine Bildung zu erreichen, die wirklich das Leben in den nächsten 15 Jahren zum Besseren verändert.

Das Bildungs- und Kulturverständnis der UNESCO legt CHRISTOPH WULF aus anthropologisch-bildungsphilosophischer Sicht eingehend dar und interpretiert in diesem Rahmen wichtige UNESCO-Dokumente auf dem Weg zur Agenda 2030. Im Unterschied zu vielfach anzutreffenden anderen Bestimmungen, die Bildung rein utilitaristisch oder ökonomisch auffassen, betrachtet WULF als grundlegend für den Bildungsbegriff der UNESCO dessen Verschränkung mit dem Kulturbegriff, dessen Verortung in der Tradition des Humanismus und dessen Charakterisierung als „common good“. Auf der Grundlage eines solchen Verständnisses diskutiert WULF dann drei wesentliche Anstrengungen der UNESCO; diese sind darauf gerichtet, im Sinne von Inklusion die Bildungsbedingungen für Menschen mit Behinderungen zu verbessern, die kulturelle Bildung junger Menschen zu fördern und eine lebenslange „Bildung für Nachhaltigkeit“ zu entwickeln. Gewaltige Herausforderungen sieht WULF in der Komplexität der hiermit verbundenen Aufgaben und Spannungsfelder in der globalisierten Welt, insbesondere mit Blick auf divergierende kulturelle Werte und Wahrnehmungen. Einer interdisziplinär und interkulturell ausgerichteten Forschung in der UNESCO, die die anthropologischen Grundlagen von Bildung, Erziehung und Sozialisation zum Gegenstand hat, schreibt WULF daher eine große Bedeutung zu.

Zu den wichtigsten globalen Bildungszielen gehört die Gleichstellung der Geschlechter. Der Beitrag von AARON BENAVID, NICOLE BELLA, PRIYADARSHANI JOSHI und ALASDAIR MCWILLIAM vom „EFA Global Monitoring Report“-Team greift diese Problematik auf. Die Autorengruppe notiert beachtliche Erfolge seit

dem Jahr 2000, was die – relativ leicht zu messende – Genderparität betrifft (die zahlenmäßige Gleichheit der Geschlechter hinsichtlich Bildungszugang, -teilnahme, -fortschritten, -abschlüssen und -niveau), stellt allerdings noch immer bestehende deutliche Defizite fest, was die weit über Paritätsfragen hinausgehende, multidimensionale Gleichstellung der Geschlechter im Bildungsbereich in den unterschiedlichsten Ländern auf der Welt angeht. Dem auf Bildung bezogenen SDG 4 wird von der Autorengruppe bescheinigt, bisher nicht vollumfänglich dem Anspruch der Gleichstellung der Geschlechter gerecht zu werden; in verbesserten Maßnahmen zur Messung und Überwachung der Gleichstellung im Rahmen der Agenda 2030 wird allerdings der Schlüssel dafür gesehen, dieses Problem in Bildungspolitik und Bildungsplanung deutlich präsent zu halten und weiterhin anzugehen.

Eine Umsetzung der Idee einer „Pluriversität“ auf Universitätsebene in Form des an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt angesiedelten weiterbildenden Masterlehrgangs „Global Citizenship Education“ stellen HEIDI GROBBAUER und WERNER WINTERSTEINER vor. Sie gehen dabei von dem Bildungsziel der Entwicklung einer planetarischen Sichtweise aus, einer Sichtweise, die dadurch gekennzeichnet ist, dass „die grundsätzliche Einheit der Menschheit wie auch ihre politische, ökonomische, kulturelle Ungleichheit und Verschiedenheit [zusammengedacht wird]“. GROBBAUER und WINTERSTEINER diskutieren den inzwischen weltweit rezipierten Ansatz der Global Citizenship Education, der nicht zuletzt durch die Agenda 2030 wesentlich an Bedeutung gewonnen hat, hinsichtlich dreier Charakteristika, nämlich als integrativen, postkolonialistisch-kritischen und utopischen Ansatz. Im Beitrag werden sodann Entwicklungslinien dieses Ansatzes seit 2006 aufgezeigt, als die Erarbeitung einer österreichischen Bildungsstrategie zu Globalem Lernen begonnen wurde; das Konzept des erwähnten Masterlehrgangs wird erläutert, eine inzwischen vorliegende Evaluationsstudie wird vorgestellt und erste positive Auswirkungen im Hinblick auf die Etablierung der Global Citizenship Education im österreichischen Bildungswesen werden benannt.

Der anschließende Beitrag von SANDRA L. MORRISON, TIMOTE M. VAIOLETI und WALTER VERMEULEN führt uns nach Samoa und beleuchtet damit die Weltregion des Südpazifiks, der besonders von globalen Umweltgefährdungen – namentlich dem Klimawandel – betroffen ist, aber dennoch selten im Zentrum der globalen Aufmerksamkeit steht. Konkret wird das Erwachsenenbildungsprogramm „Taitala“ vorgestellt, das unter der Ägide der Nichtregierungsorganisation „Matuaileo’o Environment Trust Inc.“ (METI) steht und schon vor der Verabschiedung der Ziele für nachhaltige Entwicklung den Geist der Agenda 2030 verkörpert hat. Das geschilderte Programm verbindet Tradition mit Innovation: Es setzt an gewachsenen dörflichen Strukturen, Bräuchen und Wissensbeständen an und fördert von

daher die Idee der Teilhabe, des Empowerments und der Nachhaltigkeit durch eine Vielzahl von Bildungsinitiativen, die unterschiedliche drängende Probleme des konkreten Lebens aufgreifen. Das Ziel des Programms ist die Förderung starker Persönlichkeiten, die in der Lage sind, auf kommunaler Ebene den globalen Herausforderungen und deren konkreten Auswirkungen vor Ort zu trotzen.

Wichtige Stationen deutscher und internationaler Diskurse und Entwicklungen von Bildung im Allgemeinen und Erwachsenenbildung im Besonderen „zwischen bildungspolitischem Pragmatismus und globaler Vision“ beleuchtet abschließend JOACHIM H. KNOLL. Mit Blick auf die Erwachsenenbildung als politische Bezugsgröße verweist er auf deren begriffliche Entgrenzung in horizontaler (bezogen auf die Inhalte, für die sie sich zuständig sieht) und vertikaler (bezogen auf die Lebensaltersgruppen, für die sie sich zuständig sieht) Hinsicht, deren Herausbildung in den deutschen und internationalen Reformprozessen er als mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und teilweise auch unzureichendem Verständnis füreinander erfolgt sieht. Seit der Verabschiedung der Agenda 2030 im Jahr 2015 sieht KNOLL die Erwachsenenbildung aus ihrer internationalen Randstellung herausgetreten, indem ihr nunmehr eine wichtige Bedeutung für die Armutsbekämpfung zugesprochen werde. Deutschland werde somit vom bloßen Geberland nunmehr ausdrücklich auch Adressat der Bildungsagenda für nachhaltige Entwicklung, deren Umsetzung in Städten und Regionen des Landes von einer „geläuterten Indikatorenforschung“ wissenschaftlich begleitet werden müsse.

Dank

Der Agenda-2030-Prozess, als ein global orientierter Prozess, der sich international und national manifestiert, wird mit diesem Heft, in diesem Charakter, beleuchtet. Dabei werden nicht nur die zentralen bildungspolitischen Entwicklungen nachgezeichnet und reflektiert, sondern auch ausgewählte Initiativen und Problemlagen im Rahmen der Umsetzung der Ziele für nachhaltige Entwicklung vorgestellt und diskutiert. Dies konnte nur durch eine vielfältige Bereitschaft zur Mitwirkung realisiert werden. Der Herausgeber und die Herausgeberin dieses Heftes danken allen Autoren und Autorinnen, deren Beiträge je für sich genommen wichtige Perspektiven dieses Entwicklungsprozesses ansprechen und insgesamt den vielfältigen Charakter der Agenda 2030 sichtbar werden lassen. Für redaktionelle Unterstützung danken wir Frau Elisabeth Lang M. A. und Frau Dipl.-Päd. Monika Witzke, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung der Universität Augsburg. Insbesondere sei Herrn Prof. Dr. Dr. h. c. Joachim H. Knoll gedankt,

der dieses Heft mit seinem Beitrag bereichert und überdies die Thematik dieses Hefts angeregt hat.

Literatur

- AKKARI, ABDELJALIL/LAUWERIER, THIBAUT (2015): The education policies of international organizations: Specific differences and convergences. In: *Prospects. Quarterly review of comparative education*, XLV, 1, 141–157.
- BMZ [2016]: Agenda 2030: 17 globale Ziele für nachhaltige Entwicklung. http://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/ziele/2030_agenda/17_ziele (14.05.2016).
- DROUX, JOËLLE/HOFSTETTER, RITA (2015): Constructing worlds of education: A historical perspective. In: *Prospects. Quarterly review of comparative education*, XLV, 1, 5–14.
- DUK (Hrsg.) (2016): Bildung 2030: Incheon-Erklärung und Aktionsrahmen Inklusive und chancengerechte hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle. Bonn. Online zugänglich: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2016_04_19_Framework_for_Action_%C3%9Cbersetzung_DUK_ohne_Indikatoren_Stand_April_2016.pdf (14.05.2016).
- DUK [2016]: Einfluss der Bildung auf die 17 nachhaltigen Entwicklungsziele. <http://www.unesco.de/bildung/bildung-2030/bildung-und-sdgs.html> (14.05.2016).
- DUK/BMZ (Hrsg.) (2015): Weltbericht „Bildung für alle“ 2015 [EFA Global Monitoring Report 2015]: Bildung für alle 2000–2015. Bilanz. Deutsche Kurzfassung. Bonn. Online verfügbar: https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2015_GMR_deutsche_Kurzfassung_Bildung_f%C3%BCr_alle_2000–2015_Bilanz.pdf (14.05.2016).
- DUKE, CHRIS/HINZEN, HERIBERT (Hrsg.) (2008): *Knowing More, Doing Better: Challenges for CONFINTEA VI from Monitoring EFA in Non-formal Youth and Adult Education*. (Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung 58.) Bonn: DVV International https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/IPE/IPE_58.pdf (14.05.2016).
- DUKE, CHRIS/HINZEN, HERIBERT (Hrsg.) (2014): *At the Sunset of MDG and EFA: Lifelong Learning, National Development and the Future. Outcomes from Three Interwoven Conferences*. Vang Vieng, Lao PDR, 10–14 March 2014. Vientiane: DVV International. Online zugänglich: http://www.dvv-international.de/fileadmin/files/sunset_at_mdg_and_efa_0_small.pdf (14.05.2016).
- DVV INTERNATIONAL (Hrsg.) (2000): *Adult Education and Development 55: Dakar: Education for All*. <https://www.dvv-international.de/adult-education-and-development/editions/aed-552000/> (14.05.2016).
- DVV INTERNATIONAL (Hrsg.) (2013): *Adult Education and Development 80: Post 2015*. <https://www.dvv-international.de/adult-education-and-development/editions/aed-802013-post-2015/> (14.05.2016).

- DVV INTERNATIONAL (Hrsg.) (2015): Adult Education and Development 82: Global Citizenship Education. <https://www.dvv-international.de/adult-education-and-development/editions/aed-822015-global-citizenship-education/> (14.05.2016).
- FERNÁNDEZ, MARÍA CECILIA/HINZEN, HERIBERT/ALMAZAN KHAN, MARIA LOURDES (Hrsg.) (2014): On the Eve of EFA and MDG – Shaping the Post 2015 Education and Development Agendas: Contributions to the Debate and a Collection of Documents. Vientiane.
- HINZEN, HERIBERT/MÜLLER, JOSEF (Hrsg.) (2001): Bildung für Alle – lebenslang und lebenswichtig. Die großen internationalen Konferenzen zum Thema Grundbildung: Von Jomtien (Thailand) 1990 bis Dakar (Senegal) 2000. Ihre Ergebnisse, ihre Wirkungen und ihr Echo. (Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung 27.) Bonn.
- MEILHAMMER, ELISABETH (2014): Bildung und Gerechtigkeit: Einleitung zu diesem Heft. In: Bildung und Erziehung, 67 (3), 259–264.
- MÜLLER, JOSEF (2001): Von Jomtien nach Dakar: Bildung für Alle. Zehn Jahre Arbeit an der Verwirklichung eines neuen Konzepts von Grundbildung. In: HINZEN/MÜLLER (2001), 13–36.
- NIKOLITSA-WINTER, CHRISTINA (2014): UNESCO’s Role in Promoting Social Justice through Education. In: Bildung und Erziehung, 67 (3), 283–298.
- UN (2015): Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. New York. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> (14.05.2016).
- UNESCO (2015): Rethinking Education: Towards a global common good? Paris.
- WORLD EDUCATION FORUM (2015): Weltbildungsforum 2015: Incheon-Erklärung: Bildung 2030: Inklusive und chancengerechte hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle. Übersetzung der Deutschen UNESCO-Kommission. Online zugänglich: https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2015_Incheon_Declaration_%C3%9Cbersetzung_DE_DUK_final.pdf (14.05.2016).