

Soziale Innovation

Bildung nachhaltig und zukunftsorientiert gestalten

Stefanie Radwanovsky, Sabrina Stattmann

Stefanie Radwanovsky, Sabrina Stattmann.
Hefel. "Bildung nachhaltig und
zukunftsorientiert gestalten." soziales_
kapital, no. 26 (2022). Rubrik „Thema“.
Salzburg. Printversion: [https://soziales-
kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/
view/749/1388](https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/749/1388)

Zusammenfassung

Die Covid-19-Pandemie hat nicht nur eine gesellschaftliche Krise ausgelöst, sondern auch bestehende Ungleichheiten verschärft. Allerdings bieten Krisen auch die Chance, neue Handlungsstrategien zu entwickeln und Soziale Innovationen zu etablieren. Dies trifft in besonderer Weise auf das Bildungssystem zu, weshalb wir uns in diesem Beitrag nicht nur mit den besonderen Herausforderungen in Bildungseinrichtungen, sondern auch mit den Möglichkeiten einer Systemtransformation auseinandersetzen. Diese wurde bereits 2015 innerhalb der Globalen Agenda 2030 festgeschrieben, weshalb sowohl die Zielsetzungen als auch die bisherige Umsetzung im Folgenden Berücksichtigung finden. Zudem sollen die Zusammenhänge zwischen Sozialer Innovation und Bildungsprozessen sowie die Handlungsspielräume der Sozialen Arbeit im Kontext einer zukunftsorientierten und chancengleichen Bildung dargelegt werden. Grundlage für diesen Beitrag sind die Ergebnisse zweier Masterarbeiten, welche sich mit einem innovativen und transdisziplinären Konzept für Bildungsinstitutionen auseinandersetzen. Außerdem wurde versucht, globale Zusammenhänge und die Zielsetzung der Globalen Agenda 2030, insbesondere hinsichtlich der Sustainable Development Goals, zu berücksichtigen.

Schlagworte: Bildung, Globale Agenda 2030, Systemtransformation, Soziale Innovation, Sustainable Development Goals

Abstract

The Covid-19 pandemic not only triggered a social crisis, but also disclosed structural inequality. However, crisis also offer the opportunity to develop new strategies for action and to establish social innovations. This is particularly true for the education system, which is why this article addresses the special challenges in educational institutions and the possibility of a system transformation. As this transformation is already included in the Global Agenda 2030, both the objectives and the implementation to date are taken into account. In addition, the connections between social innovation and educational processes as well as the scope for action of social work in the context of future-oriented and equal opportunity education will be presented. This article is based on the results of two master theses, which deal with an innovative and transdisciplinary concept for educational institutions. Furthermore, an attempt was made to consider global contexts and the objectives of the Global Agenda 2030, with special regard to the Sustainable Development Goals.

Keywords: Education, Global Agenda 2030, system transformation, social innovation, Sustainable Development Goals

1 Einleitung

Im Rahmen unserer Masterarbeit am Studiengang Soziale Innovation haben wir uns sowohl mit den Herausforderungen für Kinder und Jugendliche in den distance-learning-Phasen als auch mit der Struktur des österreichischen Bildungssystems auseinandergesetzt. Ausgehend von der These, dass chancengleiche Bildung ein Schlüsselfaktor zur Zielerreichung der Globalen Agenda 2030 ist, wurde sowohl der Ansatz einer Global Citizenship Education als auch die Möglichkeit einer transdisziplinären Zusammenarbeit in Bildungseinrichtungen näher beleuchtet. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Ist-Stand des Bildungssystems vor dem Hintergrund der Pandemie. Um die bisherigen Entwicklungen hinsichtlich der Zielerreichung der Globalen Agenda 2030 berücksichtigen zu können, wird der Stand der Zielerreichung der Sustainable Development Goals (SDG) beleuchtet und mit den Pandemieauswirkungen in Verbindung gebracht. Wir fokussieren dabei insbesondere die Ziele: keine Armut (1), hochwertige Bildung (4) und Geschlechtergerechtigkeit (5). Außerdem wird auf den Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit und die Ergebnisse der durchgeführten Erhebung eingegangen, um darauf aufbauend die Notwendigkeit von innovativen Lösungsansätzen und die Vorteile einer transdisziplinären Zusammenarbeit darzulegen.

2 Stand des österreichischen Bildungssystems

Bildung und die dazugehörigen Konzepte sind immer im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen zu sehen, weshalb auch die soziale und die Geschlechterordnung zu berücksichtigen sind. Da sich die gängigen Vorstellungen und Theorien von Erziehung und Bildung im späten 18. und 19. Jahrhundert entwickelt haben, besteht auch heute noch eine enge Beziehung zu den damals geltenden Gesellschafts- und Geschlechterkonzepten (vgl. Rendtorff/Kleinau/Riegraf 2016: 59). Buchmann und Kriesi (2013: 30) beschreiben ebenfalls den Einfluss von Stereotypen auf Bildung. Geschlechterstereotype Vorstellungen von Eltern und Lehrpersonen können zu einer verzerrten Wahrnehmung und Bewertung der Kompetenzen und Fähigkeiten von Schüler_innen führen sowie auch die Entwicklung von Kompetenzen, Persönlichkeitszügen und Verhaltensweisen beeinflussen (vgl. ebd.: 30). Auf diese geschlechtsspezifischen Unterschiede weisen auch die Ergebnisse der PISA-Studie hin. Innerhalb dieser werden auch die Zusammenhänge zwischen sozioökonomischem Status und dem Kompetenzniveau aufgezeigt. Von Beginn der ersten Erhebung an, konnte in Österreich ein großer Einfluss des Sozialstatus auf das Kompetenzniveau der Kinder und Jugendlichen festgestellt werden. Zudem zählt Österreich zu den Ländern mit den größten Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und die Bildungsvererbung stellt ein relevantes Phänomen dar (vgl. Höller/Suchan/Wallner-Paschon 2019: 71).

Die PISA-Studie macht bereits die Verknüpfung zu den SDGs ersichtlich. Die Zielsetzungen



von SDG 4 – inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern – berücksichtigen in den Unterpunkten sowohl Gleichberechtigung und Geschlechtergerechtigkeit als auch die Abschaffung von Barrieren in Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status (vgl. Vereinte Nationen 2015: 18–19). Diesen Zielen hat sich auch Österreich verschrieben, weshalb das Bundesministerium für Wissenschaft, Bildung und Forschung dem Bildungssystem ebenfalls eine Schlüsselrolle bei der Arbeit an einer gerechten, friedlichen und nachhaltigen Gesellschaft zuschreibt. Da Schulen die Gesellschaft im Kleinen abbilden, können dort Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung geübt und kritisches Denken entwickelt werden. Außerdem wird auf die Bedeutung von fächerübergreifendem Lernen hingewiesen, da dadurch gemeinsames und vernetztes Denken geübt werden kann, was wesentlich für das Denken der Dimensionen von Nachhaltigkeit ist (vgl. BMBWF 2021).

Um die Umsetzung der Globalen Agenda 2030 zu überwachen, wird die Zielerreichung der SDGs durch verschiedene Monitoring-Stellen überwacht, wobei in Österreich vor allem Statistik Austria zu nennen ist. Außerdem überwachen Eurostat und andere staatliche Komitees sowie viele Nichtregierungsorganisationen die Zielerreichung. Währenddessen beschäftigt sich die Wissenschaft weiterhin damit, wie ein aussagekräftiges SDG-Monitoring gestaltet werden kann (vgl. Bundeskanzleramt 2019). Zusammenfassend zeigt der letzte Bericht von Statistik Austria zwar einen Anstieg des Bildungsniveaus, aber auch Lücken in der Messbarkeit der Ziele, wobei sich diese im Bereich Bildung insbesondere auf die Vermittlung von Kenntnissen zu Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung beziehen. Im Bereich von SDG 5 fehlen Daten in Bezug auf die körperliche und sexuelle Gewalt gegen Frauen, bei SDG 1 zur bedarfsorientierten Mindestsicherung, weshalb keine Bewertung der Zielerreichung möglich ist.

Der SDG-Indikatorenbericht umfasst auch einen Covid-19-Ausblick, wobei in allen Bereichen von einer Verschlechterung ausgegangen wird. Im Bereich der Geschlechtergleichstellung wird darauf hingewiesen, dass die Krise die globale Ungleichheit vergrößern und das Risiko für Gewalt durch den Lockdown verstärkt wird. Auch im Bereich Bildung ist von einer Reduktion der Fortschritte durch die Schulschließungen auszugehen. Statistik Austria verweist an dieser Stelle auf einen Bericht des Instituts für höhere Studien. Laut diesem gab es Schwierigkeiten, den Kontakt zu allen Schüler_innen während des Homeschoolings beziehungsweise distance learnings aufrecht zu erhalten, was besonders für benachteiligte Schüler_innen zutraf. Dadurch besteht die Gefahr, dass ein Teil der Kohorte wesentlich beim Erlernen der Inhalte zurückbleibt (vgl. Statistik Austria 2020: 13–42).

Im Krisenkontext ist aber auch die Frage nach der Bedeutung von Sozialen Innovationen wichtig, da diese für Transformationsprozesse benötigt werden. Luhmann unterscheidet bei

Sozialen Innovationen zwischen Semantik und Struktur, wobei auf semantischer Ebene von Innovationen gesprochen wird, wenn ein_e oder mehrere Beobachter_innen etwas als neu, positiv und folgenreich identifizieren. Auf struktureller Ebene liegt dann eine Innovation vor, wenn auch eine strukturelle Änderung stattgefunden hat (vgl. Luhmann 1980, zit.n. Besio 2013: 73). Nach Howaldt und Schwarz umfassen Soziale Innovationen auch Änderungen unterschiedlicher sozialer Strukturen und besitzen ein symbolisches oder kulturelles Substrat. Daher beziehen sie sich auch auf Routinen, Handlungsmuster, Formen der Governance sowie formale und institutionalisierte Regelungen und Praktiken (vgl. Howaldt/Schwarz 2010, zit.n. Besio 2013: 73–74). Im vorliegenden Artikel wird das österreichische Bildungssystem als soziale Struktur mit weitreichendem Einfluss gesehen, weshalb eine Innovation von ebendiesem einen wesentlichen Beitrag zu gesellschaftlichen Praktiken leisten kann.

3 Nachhaltigkeit, Bildung und Soziale Innovation

Grunwald und Kopfmüller (2012: 54–58) beschreiben nachhaltige Entwicklung als ein breites Spektrum von thematischen Dimensionen. Dieses reicht vom Umgang mit der natürlichen Umwelt, über die Sicherstellung von Verteilungsgerechtigkeit und die Schaffung von geeigneten politischen Rahmenbedingungen bis hin zur Reflexion von kulturellen Aspekten der Nachhaltigkeit. Da die Bedürfnisbefriedigung heutiger und zukünftiger Generationen einer intakten Natur als Lebens- und Wirtschaftsgrundlage bedarf, räumen einige Positionen der ökologischen Dimension (Verhältnis zwischen Menschheit und Natur) gegenüber anderen im Konfliktfall den Vorrang ein. Bei der ökonomischen Dimension geht es vor allem um die menschliche Wirtschaftsweise und den Umgang mit natürlichen Energie- und Materialressourcen. Soziale Fragen wie Arbeitslosigkeit oder die Grundversorgung aller Menschen sind eng mit der Wirtschaftsweise verknüpft. Allerdings ist eine der zentralen Fragen in dieser Dimension, ob nachhaltige Entwicklung mit unbegrenztem quantitativem Wirtschaftswachstum überhaupt möglich ist oder ob es hier nicht eine Umsteuerung bräuchte. Innerhalb der sozialen Dimension erstreckt sich nachhaltige Entwicklung auf die gerechte Verteilung von sozialen Grundgütern sowie deren Weiterentwicklung und Weitergabe an zukünftige Generationen. Grunwald und Kopfmüller (2012: 54–58) führen in ihrer Analyse zudem die institutionell-politische Dimension von Nachhaltigkeit an, da die Realisierung von nachhaltiger Entwicklung auch eine Form der Steuerung braucht.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Zielsetzungen der SDGs alle Dimensionen von Nachhaltigkeit abbilden. Die Globale Agenda 2030 selbst kann außerdem als politisches Steuerungselement bezeichnet werden, wobei diese auf globaler Ebene angesiedelt ist und erst in den nationalen Rahmen übernommen werden muss, um die geforderte Transformation

zu ermöglichen. Um den Übergang zu nachhaltiger Entwicklung zu erreichen, müssen daher in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen etablierte Verhaltensweisen hinterfragt und, wenn nötig, neugestaltet werden, denn der Übergang zu nachhaltiger Entwicklung ist ohne Soziale Innovation nicht möglich (vgl. Howaldt/Schwarz 2013: 53).

Da Bildungsinstitutionen die Gesellschaft im Kleinen abbilden und zum Erlernen von gesellschaftlichen Handlungsweisen beitragen, können dort auch Bildungsprozesse hinsichtlich einer nachhaltigen Entwicklung initiiert werden. Zum Hinterfragen von gesellschaftlichen Verhaltensweisen ist außerdem Wissen über Nachhaltigkeit in all ihren Dimensionen nötig, welches in Schulen vermittelt werden kann. Dies wiederum trägt nicht nur zur Verbreitung der Thematik bei, sondern kann auch ein Umdenken auf breiterer gesellschaftlicher Ebene unterstützen, um den Weg hin zu einer nachhaltigen Zukunftsgesellschaft zu gestalten.

Koller definiert Bildungsprozesse als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen in Zusammenhang mit Krisenerfahrungen, weshalb Bildung wesentlichen Einfluss auf Personen hat (vgl. Koller 2012: 20–21). Nach Koller handelt es sich bei Bildung um einen höherstufigen Lernprozess, der eine Veränderung der gesamten Person und ihrer Sicht auf die Umwelt zur Folge hat. Auf Basis dieses transformierten Welt- und Selbstverhältnisses lässt sich auch ein Zusammenhang zu Innovation herstellen.

Nach Zapf können Soziale Innovationen auch neue Organisationsformen, Regulierungen oder Lebensstile darstellen, welche die Richtung des sozialen Wandels beeinflussen und Probleme besser lösen als frühere Praktiken, weshalb sie institutionalisiert werden (vgl. Zapf 1989: 177). Hier wird ersichtlich, dass Soziale Innovationen auch Transformationen sind, die für ihre Verbreitung und Etablierung gesellschaftliche Bildungsprozesse benötigen. Auch bezogen auf die Thesen von Howaldt, Schwarz und Koller, kann ein Einfluss von Bildung auf Innovationsprozesse festgestellt beziehungsweise daraus abgeleitet werden, dass Bildungsprozesse Innovationsprozesse begleiten. Da aber die durchgeführte Erhebung im Rahmen der Masterarbeiten Rückschlüsse zu notwendigen Veränderungen im österreichischen Bildungssystem, auch im Hinblick auf das Innovationspotential zu lässt, werden diese im Folgenden kurz beschrieben.

4 Ergebnisse Forschung

Im Rahmen der Masterarbeiten wurde sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Erhebung durchgeführt. Mittels Online-Fragebogen wurden insgesamt 206 Schüler_innen an zwei Volks- und Mittelschulen sowie einem Gymnasium aus dem Bundesland Salzburg befragt. Außerdem wurden vier Expert_innen aus dem Bildungsbereich interviewt, wobei sich eine Person insbesondere mit Elementarpädagogik auseinandersetzt. Da elementarpädagogische Einrichtungen als Orte gesehen

werden, in denen Chancengleichheit am ehesten hergestellt werden kann (vgl. Beyer 2013: 177), wurde auch dieser Bereich thematisiert. Unter elementarer Bildung werden dabei frühkindliche Lernprozesse in Institutionen verstanden, die parallel zur Familienerziehung und in Vorbereitung auf die Schule stattfinden. Elementare Bildung kann einen Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung und der Zielumsetzung der Globalen Agenda leisten, sofern sie als Lernen in aktiver Auseinandersetzung mit der Welt und als Aneignung ebendieser gesehen wird und Kinder dabei als Akteur_innen ihrer eigenen Lernprozesse verstanden werden (vgl. Stoltenberg 2014: 47).

In Bezug auf die soziale Dimension der Nachhaltigkeit zeigen die Ergebnisse sowohl die Auswirkungen der Pandemie als auch Barrieren zu chancengleicher Bildung sowie die durch soziale Ungleichheit im Bildungssystem ausgelösten Effekte auf gesellschaftlicher Ebene. In der Kategorie Geschlecht zeigt der Ergebnisvergleich über alle Schulstufen und -typen, dass es Mädchen im Homeschooling schlechter als Jungen erging. In den Expert_inneninterviews wurden zudem die Auswirkungen der Pandemie auf gesellschaftlicher Ebene thematisiert und dadurch geschlechtsspezifische Stereotype miteinbezogen, etwa die gesellschaftliche Sicht auf Homeschooling als Frauensache. Außerdem konnte erhoben werden, dass das Interesse an den Menschenrechten in allen Schulstufen sehr hoch ist. In Bezug auf die Thematisierung der Menschenrechte im Unterricht lässt sich ein starker Abfall mit steigendem Alter der Schüler_innen beobachten. Hier lässt sich auch das Nachhinken bei der Umsetzung der SDGs erkennen, welches ebenfalls Bestandteil der qualitativen Datenanalyse ist. Außerdem verweisen die Daten auf die nicht mehr zeitgemäße Ausbildung von Fachkräften und die Notwendigkeit, diese auf die Zielsetzung der Agenda hin auszubilden (vgl. Stattmann 2021: 43–65).

Die Daten der qualitativen Erhebung lassen zudem Rückschlüsse auf die Auswirkungen der Pandemie zu. Diese beziehen sich sowohl auf die Zielsetzung der SDGs als auch auf das österreichische Schulsystem direkt. Dabei kann die Pandemie einerseits als Gefahr für die Zielerreichung der SDGs gesehen werden, andererseits auch als Motor für Verbesserungen. Auch die Herausforderungen im Bereich der Bildung und die politische Abhängigkeit dessen wurde thematisiert. Außerdem wurde auf das Homeschooling und die damit verbundenen Schwierigkeiten hingewiesen. Hier zeigen die Daten aus beiden Erhebungen, dass diese Form des Unterrichts sowohl individuelle als auch gesamtgesellschaftliche Auswirkungen hat. Die Daten der qualitativen Inhaltsanalyse weisen auf die Veränderungen im sozialen Leben, eine Vertiefung von Ungleichheiten, fehlende Kompetenzzuwächse bei Schüler_innen und Veränderungen im Wohlbefinden hin. Die Daten der quantitativen Erhebung zeigen Lerndefizite und Leistungsabfall, Probleme mit der Tagesstruktur, Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Schüler_innen und die Notwendigkeit von technischen Hilfsmitteln. Es wurden aber auch Kompetenzsteigerungen erfasst. Hier sind vor allem

die erhöhte Selbstständigkeit der Schüler_innen und die Aneignung von Computerkenntnissen zu nennen (vgl. Radwanovsky 2021: 58–64).

Insgesamt zeigen die Daten nichtsdestotrotz eine deutliche Diskrepanz zwischen Homeschooling und Unterrichtsformen in Präsenz. Obwohl die Ergebnisse zeigen, dass sich die Selbstständigkeit der Schüler_innen mit zunehmendem Alter erhöht, gaben fast alle Befragten an, sich im Homeschooling Inhalte schlechter oder schwerer merken zu können. Auffällig ist aber der Vergleich der Tagesstruktur, da diese mit zunehmendem Alter immer mehr wegbricht und in Sekundarstufe II kaum mehr vorhanden ist. Obwohl die Folgen des Homeschoolings und distance learnings noch nicht abschätzbar sind, weisen diese Daten auf langfristige Herausforderungen hin. Der Leistungsabfall, die fehlende Kompetenzsteigerung und der Verlust der Tagesstruktur könnten sich sowohl auf den weiteren Ausbildungsweg als auch später am Arbeitsmarkt auswirken, wobei dies die ökonomische Dimension der Nachhaltigkeit betrifft. In allen Schulstufen zeigen sich soziale, gesundheitliche oder emotionale Veränderungen. Auch hier lässt sich nicht abschätzen, welche Auswirkungen diese Veränderungen langfristig sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene haben.

Aus den erhobenen Daten lässt sich schlussfolgern, dass die Pandemie die multikomplexen Herausforderungen im Bildungsbereich vergrößert hat und Kinder und Jugendliche in Bildungsinstitutionen dadurch einen vergrößerten Hilfsbedarf bei der Problembewältigung haben. Außerdem zeigt die Erhebung, dass sich Transdisziplinarität in Schulen als Lösungsansatz eignet. Die quantitative Datenauswertung zeigt, dass Schüler_innen auch Vertrauenslehrer_innen, Schulpsycholog_innen und Schulärzt_innen als Unterstützer_innen bei Problemlösungen nennen. Die Daten der qualitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass eine Transformation des Bildungsbegriffs, das Einbeziehen neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und eine Vernetzung von Sozial- und Bildungspolitik benötigt wird. Die Pandemie hat sich zudem auf alle Faktoren ausgewirkt und lässt die Zielerreichung der Globalen Agenda 2030 noch unrealistischer erscheinen. Um ein zukunftsfähiges Bildungssystem zu etablieren und gleichzeitig negativen gesellschaftlichen Veränderungen durch die Pandemie auf breiter Ebene entgegenzuwirken, ist also ein rasches Umdenken und das Ergreifen von lösungsorientierten Maßnahmen nötig.

5 Global Citizenship Education als neuer Bildungsbegriff

Die Globale Agenda berücksichtigt die Notwendigkeit von gesellschaftlichen Veränderungen in der Zielsetzung von SDG 4, mit Blick auf Bildung für nachhaltige Entwicklung, und erwähnt hier auch den Begriff Global Citizenship Education (vgl. Grobbauer/Wintersteiner 2018: 8–9). Da Herausforderungen heute oftmals gleichzeitig lokal und global angegangen werden müssen, geht

auch die UNESCO von einer Wandlung des Bildungsdiskurses aus. Global Citizenship Education wird daher als Bildung hin zum Weltbürger_innentum verstanden. Dabei sollen Lernenden Kenntnisse, Kompetenzen, Werte und Einstellungen vermittelt werden, die sie befähigen, eine aktive Rolle einzunehmen, um globale Herausforderungen zu bewältigen und proaktiv für eine gerechtere Welt zu arbeiten. Durch den Begriff soll außerdem ein Bewusstsein für die Menschenrechte, Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie für die Förderung von Gesundheit durch Bildung entstehen (vgl. UNESCO 2021).

Die bisherigen theoretischen Beschreibungen von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education lassen erkennen, dass es sich hier um inter- und transdisziplinäre Zugänge handelt. Diese beziehen sich einerseits auf verschiedene pädagogisch-didaktische Ansätze wie etwa Friedenspädagogik, Umwelterziehung und interkulturelles Lernen, andererseits setzen sie auf eine kritische Haltung von Schüler_innen und Lehrenden sowie den Einbezug von neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und globalen Herausforderungen, wie etwa der Klimakrise oder der aktuellen Pandemiesituation. Daher handelt es sich bei dem Konzept auch um eine Verknüpfung von sozialwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Perspektiven. Transdisziplinarität ist für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung beziehungsweise Global Citizenship Education unabdingbar, weshalb über den Einbezug von weiteren Professionen in Bildungseinrichtungen nachgedacht werden muss.

Neben Lehrkräften und Pädagog_innen kommt auch der Profession der Sozialen Arbeit ein Bildungsauftrag zu. Nach Treptow (2006: 49–50) ist der Zugang zu Bildung und Bildungsinstitutionen auch eine soziale Frage, die Auswirkungen auf die Lebensführung und Lebensbewältigung von Menschen hat. Außerdem beeinflusst sie die Qualität von Beziehungen und des Gemeinwesens. Zudem besteht ein Zusammenhang zwischen Bildung und Hilfe, wobei Helfer_innenkompetenz von spezifischen Bildungsvoraussetzungen abhängig ist. Diese beziehen sich nicht nur auf kognitive Fähigkeiten, sondern ebenso auf die moralisch-ethische Haltung und den angemessenen Umgang mit Gefühlen. Im sozialarbeiterischen Sinn bezieht sich Bildung daher auch auf die Unterstützung von Adressat_innen bei der eigenen Gestaltung der Lebenskompetenz, weshalb sich die Soziale Arbeit nach Treptow der Untersuchung und Gestaltung der sozialen Bedingungen von Bildung zu widmen hat (vgl. ebd.: 49–50). Nach Sünker (2012) ist Soziale Arbeit auch die Bildung des Sozialen oder die Bildung am Sozialen, was auch den Ansatz von Bildung als Selbstbildung enthält. Wenn Sozialarbeit nicht als „Normalisierungsarbeit“ verstanden wird, sondern als Initiierung von Bildungsprozessen, lässt sich daraus ein Bildungsauftrag ableiten, wobei Bildung in diesem Kontext auch als Selbsthilfe verstanden wird. Soziale Arbeit kann daher insofern als Bildungsarbeit verstanden werden, als sie Bildungsprozesse initiiert, befördert und somit auch zu Gerechtigkeit,

sozialen Rechten und Partizipation beitragen kann. Soziale Arbeit als Bildungsarbeit versteht sich auch als Arbeit an gesellschaftlichen Strukturen, um eine Beförderung der Demokratie und eine Überwindung von gesellschaftlichen Ungleichheiten zu erreichen (vgl. ebd.). Ausgehend von diesem Professionsverständnis lassen sich auch die Merkmale einer Bildung für nachhaltige Entwicklung mit der Sozialen Arbeit in Verbindung bringen.

Eine nachhaltige Entwicklung benötigt Soziale Innovationen. Auch hier ist der Einbezug der Sozialen Arbeit wesentlich, da Soziale Innovationen in der Sozialen Arbeit auch neuartige Arrangements von institutionalisiertem Verhalten sein können und ebenfalls auf die Veränderung von gesellschaftlichen Verhältnissen abzielen (vgl. Wendt 2005: 17). Zudem signalisiert die Bezeichnung Soziale Innovation die Zuständigkeit der Sozialen Arbeit bei der Entwicklung von innovativen Herangehensweisen an soziale Probleme unter Nutzung des vorhandenen sowie wissenschaftlich neu generierten Wissens. Daher können Soziale Innovationen auch neuartige Konzepte sein, welche eine Veränderung der Praxis bedeuten, als Gewinn wahrgenommen werden und für die Adressat_innen einen Mehrwert bieten (vgl. Parpan-Blaser 2013: 9–10).

Auf Basis der bisherigen Erkenntnisse lassen sich drei große Herausforderungen im österreichischen Bildungssystem identifizieren: Die Erste besteht in der nicht ausreichenden Transdisziplinarität von Bildungseinrichtungen. Transdisziplinäre Zugänge fehlen auch auf politischer und Ausbildungsebene. Die erhobenen Forschungsdaten lassen darauf schließen, dass sich dies auch auf die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen auswirkt. Deren Hilfebedarf kann durch die vorherrschende eindimensionale Sichtweise nicht zur Gänze abgedeckt werden, was sich auch auf weitere gesellschaftliche Teilbereiche auswirkt. Dies wiederum steht in engem Zusammenhang mit der zweiten Herausforderung. Damit sind insbesondere die bestehenden Ungleichheiten im System sowie die Pandemie als Verstärker ebendieser gemeint. Der dritte Punkt bezieht sich auf den nicht ausreichenden Bezug auf die Dimensionen der Nachhaltigkeit und die fehlende Durchsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, was wiederum in enger Korrelation mit der Zielerreichung der Globalen Agenda zu sehen ist. Die theoretischen Erkenntnisse weisen aber darauf hin, dass eine Berücksichtigung von Nachhaltigkeit wesentlich für die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft ist, weshalb eine Transformation des bestehenden Systems nötig ist. Das Konzept von Global Citizenship Education erscheint in diesem Zusammenhang als besonders geeignet, weil es Transdisziplinarität fordert und eine globale Sichtweise forciert.

Ausgehend von diesen Überlegungen und auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse aus den zwei Masterarbeiten wurde ein innovatives Konzept für den Bildungsbereich entwickelt. Dieses ist transdisziplinär gestaltet und basiert auf den Grundsätzen der Globalen Agenda 2030 sowie auf dem Grundgedanken von Global Citizenship Education.

6 Das Equal Education Programm – E²P

Die Grundhaltung des Equal Education Programms knüpft an die Werte der Sustainable Development Goals an und will soziale Inklusion, nachhaltige Entwicklung, Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungsbereich fördern. Das soll dazu beitragen, gleichberechtigten Zugang zu Bildung von der Elementarstufe bis zur Sekundarstufe II zu fördern und Barrieren abzubauen. Außerdem steht das Programm für Weiterentwicklung sowie Partizipation und will dabei das Bildungssystem unterstützen und entlasten, um Kinder und Jugendliche auch in Krisenzeiten zu stabilisieren. Zudem basiert E²P und die darin enthaltene Werthaltung auf den ethischen Standards der Sozialen Arbeit und der UN-Menschenrechtskonvention.

Ein autonomes Team aus zumindest zwei Sozialarbeiter_innen pro Bildungseinrichtung soll sowohl Kindern, Schüler_innen, Erziehungsberechtigten als auch Pädagog_innen und Lehrer_innen als Kontaktstelle dienen. Durch die dadurch entstehende Unabhängigkeit soll dazu beigetragen werden, die unterschiedlichen Einheiten des Bildungssystems nach außen und auch nach innen zu vernetzen. So wird beispielsweise der Übergang vom Elementarbereich in die Volksschule oder von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II erleichtert, was wesentlich zu einer gelingenden Bildungskarriere beitragen kann. In diesem Zusammenhang wird die Reflexivität aller beteiligten Akteur_innen durch sozialarbeiterische Methoden unterstützt, um ein ressourcenorientiertes Arbeiten am Kind ohne Stereotypisierung zu gewährleisten. Besonderes Augenmerk wird hier auf den Elementarbereich gelegt, da dieser in bestehenden Konzepten kaum Berücksichtigung findet, in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung aber großes Potenzial birgt. Des Weiteren soll das bestehende Bildungssystem durch Vernetzung von bereits in Schulen vorhandenen Professionen und durch die Involvierung weiterer Professionen oder regionaler Organisationen stabilisiert und weiterentwickelt werden.

Kinder und Jugendliche leben in unterschiedlichen Lebenswelten und haben häufig individuelle Problemlagen, die auch im Bildungsalltag eine Rolle spielen. Durch das Programm sollen einerseits Lehrer_innen und Pädagog_innen bei der Problembewältigung im Alltag unterstützt und befähigt werden, ihrer eigentlichen Rolle gerecht werden zu können. Andererseits stehen aber die Kinder und Jugendlichen mit ihren Bedürfnissen und Bildungschancen im Vordergrund. Deshalb soll es im Rahmen der Durchführung an einer Bildungseinrichtung sowohl die Möglichkeit einer individuellen Sozialberatung als auch Projekt- und Workshop-basierte Arbeit geben. Da von vielfältigen und multikomplexen Problemlagen ausgegangen wird, ist eine Bedarfsanalyse an der jeweiligen Bildungseinrichtung nötig, wobei auch die Kinder, Schüler_innen und Erziehungsberechtigten in den Prozess miteinbezogen werden. Bei der Durchführung von Projekten sowie Workshops oder der Begleitung einzelner Unterrichtseinheiten sollen weitere, bereits an der Bildungseinrichtung

vorhandene Ressourcen berücksichtigt werden.

Das Equal Education Programm basiert auf drei Säulen: einer individuellen Sozialberatung, dem Durchführen von fächerübergreifenden Workshops und Projekten und dem Konzept von Global Citizenship Education. Im Rahmen der Sozialberatung können, je nach Bedarf und in Anlehnung an Schulsozialarbeit, individuelle Problemlagen bearbeitet und personenbezogene Hilfsangebote gesetzt werden. Die fächerübergreifenden Workshops und Projekte richten sich sowohl nach den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen als auch nach den Anforderungen des Lehrplans und berücksichtigen die Grundsätze einer transdisziplinären Zusammenarbeit. Die involvierten Sozialarbeiter_innen sollen in beiden Bereichen sowohl ihre eigene professionsspezifische Expertise miteinbringen als auch die Vernetzung zu anderen Beratungseinrichtungen forcieren und stärken. Die Ansätze von Global Citizenship Education werden als dritte Säule in allen Bereichen der Bildungseinrichtung etabliert. Dadurch werden Bildungseinrichtungen in ihrem Bestreben unterstützt, junge Menschen zu befähigen, globale und oft komplexe Themen zu verstehen und zu reflektieren. Außerdem wird die Wahrnehmung von ökonomischen, sozialen, ökologischen, politischen und kulturellen Entwicklungen als Prozess unterstützt, damit die Möglichkeit zur Teilhabe und Mitgestaltung an der Weltgesellschaft besteht. Zudem sollen die im Programm tätigen Sozialarbeiter_innen dazu beitragen, ethische Grundwerte zu vermitteln und soziale Kompetenzen sowohl zu fördern als auch zu stärken.

Um eine nachhaltige Sicht auf Bildung zu erreichen, knüpft E²P an zwei Bereiche an. Einerseits werden die Ziele und Inhalte des Programms an alle innerhalb der Einrichtung tätigen Professionen kommuniziert, andererseits werden die planetarische Sichtweise, die Inhalte der Sustainable Development Goals und die Menschenrechte sowie Wissen zu Nachhaltigkeit, Geschlechtergerechtigkeit kultureller Vielfalt und Demokratieentwicklung auch in den Projekten und Workshops vermittelt. So wird sichergestellt, dass Global Citizenship Education als Grundsatz sowohl in den Workshops und Projekten als auch in der Bildungseinrichtung selbst verankert wird, was längerfristig eine zukunftsorientierte, chancengleiche und effektivere Bildung fördert und unterstützt.

7 Fazit

In diesem Artikel wurden Bildung als Schlüsselfaktor und Bildungsinstitutionen als wesentliche gesellschaftliche Schnittstelle zur Zielerreichung der Globalen Agenda 2030 identifiziert. Außerdem wurden der Einfluss der Covid-19-Pandemie auf den Lebens- und Lernalltag von Kindern und Jugendlichen sowie die daraus folgenden gesellschaftlichen Auswirkungen thematisiert. Vor diesem Hintergrund und weiteren Krisenereignissen, wie etwa der Klimakrise, wurde auf die

Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung hingewiesen. Außerdem wurde festgestellt, dass Nachhaltigkeit ohne Soziale Innovation und transdisziplinäre Zusammenarbeit nicht möglich ist und es daher einer Systemtransformation bedarf. Da Bildungsinstitutionen die Gesellschaft im Kleinen abbilden, erscheinen diese als geeignet, um die Zielsetzung der Globalen Agenda 2030 auf breiter gesellschaftlicher Ebene zu verankern und dadurch eine Systemtransformation auszulösen.

Obwohl die Folgen der Covid-19-Krise noch nicht zur Gänze abschätzbar sind, ist doch gewiss, dass diese alle Dimensionen der Nachhaltigkeit beeinflusst und auch langfristige wirtschaftliche Folgen nach sich zieht. In Bezug auf Bildung werden die durch Covid 19 verursachten Problemstellungen, wie etwa der fehlende Kompetenzzuwachs oder der Einfluss auf die psychische Gesundheit, auch eine weitreichende Beeinflussung der ökonomischen Dimension zur Folge haben. Daher ist es essenziell, bei möglichst frühzeitig gegenzusteuern, um die Stabilität und Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft und des Wirtschaftssystems zu verbessern und zu erhalten. Das vorgestellte Konzept Equal Education Programm kann eine Neuorganisation von Bildungsinstitutionen begleiten und zu verbesserten Problemlösungen beitragen, wodurch die Richtung des sozialen Wandels beeinflusst werden kann und nachhaltige Lebensstile verankert werden können.

Veränderungen im Bildungssystem stellen häufig langwierige Prozesse mit vielfältigen Herausforderungen dar. Diese beziehen sich vor allem auf die notwendigen Veränderungen im politischen Willen und auf die bisherige Sichtweise auf Bildung. Die Soziale Arbeit muss sich hier ihrer Verantwortung bewusstwerden und sowohl den professionsbezogenen Bildungsauftrag als auch die Kompetenz für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung innerhalb der Aus- und Weiterbildung von Sozialarbeiter_innen verankern. Hinsichtlich des politischen Willens bedarf es vor allem einer Veränderung der bestehenden Strukturen im zuständigen Ministerium und damit einhergehend auch einer Strukturveränderung in Bildungsinstitutionen, um sowohl Transdisziplinarität als auch Vernetzung zu ermöglichen. Die Verpflichtung auf die Globale Agenda 2030 darf nicht länger ein bloßes Lippenbekenntnis darstellen, sondern sie muss weitere Verankerung im System finden. Nur dadurch können die bestehenden Ressourcen bestmöglich genutzt und auch für zukünftige Generationen erhalten werden. Kinder und Jugendliche sind in diesem Zusammenhang als wesentlichste Ressource auf dem Weg hin zu einer nachhaltigen und zukunftsfähigen Gesellschaft zu sehen. Da das Equal Education Programm alle Dimensionen der Nachhaltigkeit berücksichtigt, hätte eine Etablierung von ebendiesem eine Verbesserung der Zukunftsfähigkeit des gesamten Systems zur Folge.



Literaturverzeichnis

Besio, Cristina (2013): Wie lässt sich Nachhaltigkeit durch Innovation managen? In: Rückert-John, Jana (Hg.): Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels. Wiesbaden: Springer, S. 71–86.

Beyer, Beate (2013): Chancengleichheit im Kindergarten? Inkludierende und exkludierende Einstellungs- und Handlungsmuster in Einrichtungen Früher Bildung. In: Schippling, Anne (Hg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–189.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021): UN-Agenda 2030. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/ikoop/bikoop/sdgs.html> (16.05.2021).

Buchmann, Marlis/Kriesi, Irene (2013): Welche Rolle spielt das Geschlecht für den Schuleintritt und die Schulleistungen im mittleren Primarschulalter? In: Schippling, Anne (Hg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–42.

Bundeskanzleramt (2019): Umsetzung der Agenda 2030. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030/implementierung.html> (16.05.2021).

Grobbauer, Heidi/Wintersteiner, Werner (2018): Global Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen. Bad Vöslau: Österreichische UNESCO-Kommission.

Grunwald, Armin/Kopfmüller, Jürgen (2012): Nachhaltigkeit. 2. akt. Aufl. Frankfurt am Main: Campus.
Höller, Iris/Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina (2019): Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. PISA 2018. Salzburg & Wien. https://www.leykamverlag.at/wp-content/uploads/2021/06/Leseprobe_Suchan_Hoeller_Wallner-Paschon_PISA_2018.pdf (23.08.2021).

Howaldt, Jürgen/Schwarz, Michael (2013): Soziale Innovationen im Fokus nachhaltiger Entwicklung. Herausforderung und Chance für die soziologische Praxis. In: Rückert-John, Jana (Hg.): Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels. Wiesbaden: Springer, S. 53–70.

Koller, Hans-Christoph (2012): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Mieth, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Berlin/Toronto: Budrich, S. 19–34.

Parpan-Blaser, Anne (2013): Soziale Innovation – Was ist das? Präsentation an der Hochschule für Soziale Arbeit, Nordwestschweiz. https://www.fhnw.ch/plattformen/soziale-innovation/wp-content/uploads/sites/23/innovation_in_der_sozialen_arbeit_parpan.pdf (09.09.2021).

Radwanovsky, Stefanie (2021) E2P – Bildung nachhaltig gestalten. Ein Konzept zu chancengleicher und zukunftsorientierter Bildung. Masterarbeit. Fachhochschule Salzburg.

Rendtorff, Barbara/Kleinau, Elke/Riegraf, Birgit (2016): Bildung – Geschlecht – Gesellschaft. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Statistik Austria (2020): Agenda 2030 – SDG-Indikatorenbericht. Update 2019 und Covid-19-Ausblick. https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/1/index.html?includePage=detailedView§ionName=Allgemein&publd=795 (16.05.2021).

Stattmann, Sabrina (2021) E2P – Bildung nachhaltig gestalten. Ein Konzept zu chancengleicher und zukunftsorientierter Bildung. Masterarbeit. Fachhochschule Salzburg.

Stoltenberg, Ute (2014): Potenziale für Kinder und Gesellschaft. Frühkindliche Bildung als Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Umweltdachverband (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Krisen- und Transformationsszenarios Frühkindpädagogik, Resilienz & Weltaktionsprogramm. Wien: Forum Umweltbildung, S. 47–58.

Sünker, Heinz (2012): Soziale Arbeit und Bildung. In: Thole, Werner (Hg.): Grundriss Sozialer Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: Springer, S. 249–264.

Treptow, Rainer (2006): Bildung für alle – zum Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit. In: Böllert, Karin/Hansbauer, Peter/Hasenjürgen, Brigitte/Langenohl, Sabrina (Hg.): Die Produktivität des Sozialen – den Sozialstaat aktivieren. Sechster Bundeskongress Soziale Arbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49–57.

UNSECO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021): Global Citizenship Education – Österreichische Unesco. <https://www.unesco.at/bildung/global-citizenship-education/> (17.01.2021).

Vereinte Nationen (2015): Resolution der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 25. September 2015: 70/1. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. New York. <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> (25.04.2021).

Wendt, Wolf Rainer (2005): Dimensionen sozialer Innovation. In: Wendt, Wolf Rainer (Hg.): Innovationen in der sozialen Praxis. Baden-Baden: Nomos, S. 15–31.

Zapf, Wolfgang (1989) Über soziale Innovationen. In: Soziale Welt, 40(1/2), S. 177.

Über die Autor_Innen

Stefanie Radwanovsky, MA

sradwanovsky.sozb-m2019@fh-salzburg.ac.at

Absolventin der Studiengänge Soziale Arbeit und Soziale Innovation an der FH Salzburg. Derzeitige Tätigkeit: Sozialpädagogin bei Rettet das Kind Salzburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Nachhaltigkeit, soziale Ungleichheit, Soziale Innovation, Geschlechtergerechtigkeit.

Sabrina Stattmann, MA

sstattmann.sozb-m2019@fh-salzburg.ac.at

Absolventin der Studiengänge Soziale Arbeit und Soziale Innovation an der FH Salzburg. Derzeitige Tätigkeit: Forschungs- und Entwicklungsprojekt Bridging the Social: Social Engineering und Social Innovation across Europe. Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Nachhaltigkeit, soziale Ungleichheit, Soziale Innovation, Geschlechtergerechtigkeit.