

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Widersprüchliche Bildungsverständnisse

Eine Analyse divergierender Perspektiven auf Bildung im
Kontext der Entwicklungszusammenarbeit anhand der
Sustainable Development Goals

verfasst von / submitted by

Magdalena Theresa Meier, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Gerald Faschingeder

Danksagung

Besonders möchte ich mich bei Dr. Gerald Faschingeder bedanken, für die inspirierende Vorlesung „Bildung und Entwicklung“ sowie die gute Betreuung während des Verfassens dieser Masterarbeit.

Weiters möchte ich mich bei all jenen Menschen bedanken, die nachgebohrt und Interesse gezeigt, zugehört und die richtigen Fragen gestellt haben.

Ich danke meinen Eltern, die mich über das ganze Studium hinweg unterstützten und auf eine stets liebevolle Art motivierten.

Danke an meine SchreibweggefährtenInnen und MotivatorInnen Lisi, Michi, Patrick, Christian, Peter, Isa, Eva, Philip und Clemens für die Unterstützung, die gemeinsame Zeit beim Schreiben, Lesen und Austauschen in den Cafes und Bibliotheken dieser Stadt.

Ein ganz besonderer Dank gilt schließlich Lena, Clara, Lisi und meiner Mama, fürs Korrekturlesen, ihr konstruktives Feedback und ihre motivierenden Worte.

Und zuletzt möchte ich mich bei meinem Mann Uwe bedanken der mich geduldig in allen Höhen und Tiefen des Schreibprozesses mit aufmunternden Worten und motivierenden, liebevollen Gesten unterstützt hat.

Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage inwiefern sich die Widersprüche der verschiedenen Bildungsverständnisse innerhalb der Entwicklungszusammenarbeit (EZA) auch in den *Sustainable Development Goals* (SDGs) widerspiegeln. Denn Bildung wurde im Laufe der Jahre zu einem wichtigen Instrument und Ziel der Entwicklungszusammenarbeit. Dominierend ist dabei die Vorstellung, dass Bildung eine lineare, kontextunabhängige, entwicklungsfördernde Wirkung auf Entwicklung hat (vgl. Langthaler 2015a:34). Dadurch bekam Bildung für die EZA einen zentralen Stellenwert. So auch in den SDGs.

Neben dem dominierenden gibt es noch eine Vielzahl weiterer Bildungsverständnisse. Denn es gibt im Kontext der EZA kein homogenes Verständnis von Bildung. In dieser Arbeit kristallisieren sich zwei konträre Pole dieses multidimensionalen Diskurses heraus: das dominierende, humankapitalistische sowie das alternative, humanistische Bildungsverständnis.

Die qualitative Inhaltsanalyse geht der Frage nach, welche Merkmale der jeweiligen Bildungsverständnisse sich in jenen (Unter-) Zielen und Indikatoren der SDGs wiederfinden lassen, die sich dem Thema Bildung widmen. Durch die Analyse wird deutlich, dass sich das Bildungsverständnis der SDGs nicht eindeutig einem Pol zuordnen lässt. Doch es besteht die Tendenz, dass sich die Dominanz des humankapitalistischen Bildungsverständnisses auch in den SDGs widerspiegelt. Es lassen sich jedoch auch alternative, humanistische Elemente wiederfinden. Allerdings werden einst emanzipative, oppositionelle Konzepte zum Teil einer (neoliberalen) Neuinterpretation und Instrumentalisierung unterworfen. Der erhoffte große Paradigmenwechsel für die Entwicklungszusammenarbeit konnte durch die SDGs nicht erreicht werden.

Abstract

This master thesis deals with the question to what extent the Sustainable Development Goals (SDGs) reflect the contradictions of the different educational understandings within the Development Cooperation (DC). Over the years, education has become an important instrument and goal of the DC. Its dominant idea is that education has a linear, context-independent, development-promoting effect on development (cf. Langthaler 2015a: 34). For the DC and accordingly the Sustainable Development Goals (SDGs), education has thus become a central issue.

Yet aside from the prevailing understanding of education within the DC, there are a multitude of other educational viewpoints. This is due to the fact that the context of DC does not imply a homogeneous understanding of education. In this work, two contrary poles of this multidimensional discourse emerge: the dominant, human capitalist and the alternative, humanistic understanding of education.

The qualitative content analysis examines the question which characteristics of the respective educational understandings can be found in the (sub-) goals and indicators of the SDGs, dedicated to education. The analysis shows that the educational understanding of the SDGs cannot be clearly assigned to one pole.

However there is a tendency that the human capitalist understanding of education dominates within the SDGs. Simultaneously though, it reflects alternative, humanistic elements. Yet those once emancipative, oppositional concepts are partly subjected to a (neoliberal) reinterpretation and instrumentalization. The SDGs did not bring about the desired major paradigm shift for the DC.

Inhaltsverzeichnis

<u>1. EINLEITUNG</u>	<u>10</u>
<u>2. METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN</u>	<u>12</u>
2.1. POSITIONIERUNG UND GRUNDHALTUNG DIESER ARBEIT	12
2.2. ZIELSETZUNG	13
2.3. HYPOTHESE	13
2.4. METHODISCHE HERANGEHENSWEISE	14
<u>3. BEGRIFFSKLÄRUNGEN</u>	<u>16</u>
3.1. DER ENTWICKLUNGSBEGRIFF.....	16
3.2. DER BILDUNGSBEGRIFF	21
<u>4. DAS VERHÄLTNISS VON BILDUNG UND ENTWICKLUNGEN.....</u>	<u>23</u>
4.1. BILDUNG UND ENTWICKLUNG – DIE BILDUNGSZUSAMMENARBEIT IN DER EZA	25
4.2 DIE GESCHICHTE DER WESTLICHEN BILDUNGSZUSAMMENARBEIT	26
4.2.1. PERIODE DER NATIONALEN ENTWICKLUNG	28
4.2.2. PERIODE DER NEOLIBERALEN GLOBALISIERUNG	30
4.2.2.1. Die Education for All - Initiative	33
4.2.2.2. Die Millennium Development Goals	35
4.2.2.3. Die Paris Declaration	36
4.2.2.4 Jüngere Entwicklungen in der BZA.....	37
<u>5. BILDUNGSVERSTÄNDNISSE DER ENTWICKLUNGSZUSAMMENARBEIT.....</u>	<u>39</u>
5.1. FUNKTIONEN VON BILDUNG	39
5.2. WIDERSPRÜCHLICHE BILDUNGSVERSTÄNDNISSE IN DER EZA	42
5.2.1. HUMANKAPITALISTISCH, DOMINIERENDE BILDUNGSVERSTÄNDNIS IN DER BZA	43
5.2.2. HUMANISTISCH, ALTERNATIVE BILDUNGSVERSTÄNDNIS IN DER BZA	45
5.3. BEISPIELE UNTERSCHIEDLICHER BILDUNGSVERSTÄNDNISSE IN DER PRAXIS DER EZA ..	46
5.3.1. DAS HUMANKAPITALISTISCH, DOMINIERENDE BILDUNGSVERSTÄNDNIS AM BEISPIEL WELTBANK.....	47
5.3.1.1. Geschichte der bildungspolitischen Strategie der Weltbank.....	48
5.3.1.2. Das Bildungsverständnis der Weltbank	56
5.3.1.3. Die neoliberale Ideologie der Weltbank	57

5.3.1.4. Kritik an der Haltung der Weltbank	60
5.3.2. DAS HUMANISTISCHE, ALTERNATIVE BILDUNGSVERSTÄNDNIS AM BEISPIEL FREIRE	63
5.3.2.1. Zur Person Paulo Freire	63
5.3.2.2. Die Befreiungspädagogik - <i>educación popular</i>	66
5.3.2.3. Das Bildungsverständnis Paulo Freires	66
5.3.2.4. Beispiele aus Freires pädagogischer Praxis	72
<u>6. SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS</u>	75
6.1. VORAUSGEGANGENE INTERNATIONALE VEREINBARUNGEN, WEGBEREITER FÜR DIE SDGs	75
6.1.1. UMWELT WIRD ZUM THEMA	76
6.1.2. DIE MILLENNIUM DEVELOPMENT GOALS ALS VORLÄUFER DER SDGs	78
6.1.3. VERÄNDERTE GLOBALE RAHMENBEDINGUNG	80
6.1.3.1. Jüngere Veränderungen im Bildungssektor.....	81
6.2. DIE POST-2015 ENTWICKLUNGSAGENDA	83
6.2.1. DER BEGINN DER POST-2015 ENTWICKLUNGSAGENDA	83
6.2.2. STIMMEN AUS DEM SÜDEN ZUR POST-2015 AGENDA.....	85
6.2.3. DIE ENTWICKLUNG DER SDGs IM VORFELD VON RIO+20	86
6.2.4. DIE POST-2015 ENTWICKLUNGSAGENDA NACH RIO +20	88
6.2.5. ALTERNATIVE VORSCHLÄGE	90
6.2.5.1. Bellagio Ziele	90
6.2.5.2. Die Nachhaltigkeitsziele der Civil Society Reflection Group	91
6.2.5.3. People's Goals	92
6.2.5.3. Peacebuilding and Statebuilding Goals	93
6.2.6. SCHWIERIGKEITEN IM SDG PROZESS	94
6.3. ERGEBNISSE UND IHRE BEWERTUNG	95
6.3.1. DIE BILDUNGSAGENDA 2030	98
6.3.2. BILDUNG IN DEN SDGs	101
<u>7. ANALYSE</u>	108
7.1. KATEGORIEBILDUNG.....	109
7.2. ANALYSE VON SDG4 SOWIE WEITEREN RELEVANTEN UNTERZIELEN UND INDIKATOREN	114
7.2.1. DAS MATERIAL	114
7.2.2. DEДУKТИVE ANALYSE DES MATERIALS	114

7.3 INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	115
7.3.1 GESAMTANALYSE.....	115
7.3.2. SDG4.....	117
7.3.3. SDG 4.1.	119
7.3.4. SDG4.2.....	122
7.3.5. SDG4.3.....	123
7.3.6. SDG4.4.....	124
7.3.7. SDG4.5.....	125
7.3.8. SDG4.6.....	126
7.3.9. SDG4.7.....	127
7.3.10. SDG4.A.....	128
7.3.11. SDG4.B.....	130
7.3.12. SDG4.C.....	131
<u>8. CONCLUSIO</u>	<u>134</u>
<u>9. AUSBLICK</u>	<u>137</u>
<u>10. LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>139</u>

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung	Erklärung und Verweise	zu finden in Kapitel...
ALBA	Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América	Bolivariische Allianz für Völker Unsers Amerikas (vgl. Muhr 2015.:5)	u.a. 6.3.2
BRICS	B razil, R ussia, I ndia, C hina und S outh Africa		6.1.3.
BZA	Bildungszusammenarbeit		4.1.
DAC	Development Assistance Committee	Ausschuss für Entwicklungszusammenarbeit der OECD	4.1.1.2.4.
EFA	Education for All		4.
EZA	Entwicklungszusammenarbeit		3.1.
FTI	Fast Track Initiative (heute GPE)		4.2.2.2.
GPE	Global Partnership of Education (ehemals FTI)	(vgl. Langthaler 2015b:7)	4.2.2.2.
IBRD	International Bank for Reconstruction and Development	zentrale Institution der Weltbankgruppe (vgl. Schemmann 2007:159)	5.3.1.1.
ICSID	International Center for Settlement of Investment Disputes	Institution der Weltbankgruppe (vgl. Schemmann 2007:159)	5.3.1.1.
IDA	International Development Association	gemeinsam mit der IBRD bildet sie die Weltbankgruppe (vgl. Schemmann 2007:159)	5.3.1.1.
IFC	International Finance Cooperation	Institution der Weltbankgruppe (vgl. Schemmann 2007:159)	5.3.1.1.
IWF	International Monetary Fund	Internationaler Währundfonds	u.a. 4.2.2.
MCP	Movimento de Cultura Popular	Volkskulturbewegung (vgl. Rösch 1987:35)	5.3.2.1
MDGs	Millennium Development Goals		4.2.2.
MIGA	Multilateral Investment Guarantee Agency	Institution der Weltbankgruppe (vgl. Schemmann 2007:159)	5.3.1.1
NGO	Non Governmental Organisation		
OBA	Output Based Aid		5.3.1.3.
ODA	Official Development Aid		4.2.
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development		u.a. 4.2.2.
OWG	Open Working Group		6.

PPPs	Public Private Partnership		4.2.
PRSPs	Poverty Reduction Strategy Papers		4.2.2.
PSD	Private Sector Development		5.3.1.3
RORs	Rates of Return		4.2.2.
PSG	Peacebuilding and Statebuilding Goals		6.2.5.3.
SAPs	Strukturanpassungsprogramme		4.2.2.
SDA	Social Dimension of Adjustment	Programm der Weltbank, die die SAPs um eine soziale Komponente erweitern sollten (vgl. Brandecker 2007:1)	5.3.1.1.
SDGs	Sustainable Development Goals		6.
SESI	Servico Social da Industria	Abteilung für Erziehung und Kultur des Sozialdiensts der Industrie in Brasilien (vgl. Dabisch 2002:77; Rösch 1987:31)	5.3.2.1
SWAPs	Sector Wide Approach		4.2.
UDSSR	Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken		4.2.
UN	United Nations	Vereinte Nationen	
UNDP	United Nations Development Programme		
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization		4.1.1.1.
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund	Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen	4.2.2.1.
UPE	Universal Primary Education		4.2
USA	United States of Amerika		
DESA	United Nations Department of Economic and Social Affairs	Hauptabteilung der UN für Wirtschaftliche und Soziale Angelegenheiten	6.24.
CIGI	Centre of International Governance Innovation		6.2.5.1.
PSG	Peacebuilding and Statebuilding Goals		6.2.5.3
UNFPA	United Nations Population Fund		6.3.1
WEF	World Education Forum	Weltbildungsforum	6.3.1

1. Einleitung

Bildung hat für die westliche Entwicklungszusammenarbeit (EZA) einen wesentlichen Stellenwert. Ihr werden verschiedene Funktionen zugesprochen, die sich entwicklungsfördernd auswirken und zur Erreichung unterschiedlicher Ziele der EZA beitragen sollen. So auch die *Sustainable Development Goals* (SDGs), die im Jahr 2015 von 193 Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen beschlossen wurden. Die SDGs sollen universell gültig und weit breiter, differenzierter und ambitionierter sein als frühere Zielvereinbarungen der Weltgemeinschaft. Die Ziele sollen richtungweisend für die weltweite Entwicklungen der kommenden Jahre sein (vgl. Martens/Obenland 2015:15f.; UNESCO 2017b:5). Für die Umsetzung der Ziele spielt Bildung eine wichtige Rolle. Sie wird in den SDGs sowohl als eigenständiges Ziel, als auch als Instrument zur Erreichung der 17 Ziele angeführt. Wie bereits in früheren entwicklungspolitischen Maßnahmen, werden im Rahmen der SDGs erneut hohe Erwartungen an Bildung gesetzt.

Die vorliegende Arbeit wird sich dem Thema Bildung in den SDGs widmen. Die Auseinandersetzung mit der entwicklungspolitischen Wirkung von Bildung, wie sie z.B. Langthaler (2013b) vornimmt, muss jedoch stets von der Frage nach dem dahinter liegenden Verständnis von Bildung geleitet sein. Dann wird - wie diese Arbeit aufzeigen wird - deutlich, dass sowohl in der Bildungswissenschaft, im Alltagsverständnis als auch in der Entwicklungszusammenarbeit kein homogenes Bildungsverständnis herrscht.

Stattdessen gibt es eine hohe Bandbreite an Verständnissen darüber, welche Funktion Bildung erfüllen soll, welche Art von Bildung es für welche und wessen Zwecke braucht: Dient Bildung dazu, den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts gerecht zu werden sowie gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse zu reproduzieren, oder kann Bildung auch Selbstzweck sein, kann sie zur gesellschaftlichen und persönlichen Emanzipation befähigen? Wird Bildung im Sinne der Humankapitaltheorien oder im Sinne des Humanismus verstanden (vgl. Faschingeder/Kolland 2015; Langthaler 2013b; Langthaler/Lichtblau 2006:7; Langthaler 2015a:34)?

Die Auseinandersetzung mit diesen vielfältigen, teils polarisierenden Bildungsverständnissen wirft im Kontext dieser Arbeit das Thema Bildung in den SDGs auf, wie weit sich diese unterschiedlichen Verständnisse auch in den SDGs wiederfinden lassen. Lässt sich überhaupt eine Aussage über ein Bildungsverständnis in den SDGs

treffen?

Um dieser Frage nachzugehen, wird sich diese Arbeit zunächst in Kapitel zwei den grundlegenden methodischen Überlegungen widmen, bevor sie sich in Kapitel drei kritisch mit dem Entwicklungs- und dem Bildungsbegriff auseinandersetzen wird.

Die folgenden Kapitel lassen sich in zwei Themenbereiche gliedern: das Thema Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit und die SDGs. Die Auseinandersetzung mit diesen beiden Themenkomplexen bildet die Grundlage für die abschließende Inhaltsanalyse.

Kapitel vier geht der Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Entwicklung nach und analysiert dieses aus einer historischen Perspektive. Dabei werden bereits die unterschiedlichen Vorstellungen in Bezug auf die Funktion von Bildung für Entwicklung sichtbar.

Diese Funktionen werden in Kapitel fünf weiter herausgearbeitet. Anschließend widmet sich das Kapitel den widersprüchlichen Bildungsverständnissen der EZA und stellt dazu zwei konträre Sichtweisen zu Bildung vor. Die Weltbank und der Befreiungspädagoge Paulo Freire dienen als Beispiele für die so konträren Bildungsverständnisse.

Nach der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Bildungsverständnissen widmet sich Kapitel sechs schließlich den SDGs und ihrem Entstehen. Das Kapitel schließt mit der Bildungsagenda 2030, dem Bildungsziel SDG4 und den weiteren relevanten Zielen ab.

Mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse wird schließlich in Kapitel sieben der Bogen von den konträren Bildungsverständnissen zum Thema Bildung in den SDGs gespannt.

Die Ergebnisse der Analyse werden im Anschluss in Kapitel acht diskutiert und mit dem weiteren Inhalt dieser Arbeit in Beziehung gesetzt.

Offene Fragen und mögliche weitere Forschungsthemen werden im abschließenden Ausblick behandelt.

2. Methodische Überlegungen

In dieser Arbeit werden zunächst unterschiedliche Bildungsverständnisse in der EZA dargestellt. Im Anschluss wird mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse folgender **Forschungsfrage** nachgegangen:

Inwiefern spiegeln sich die Widersprüche verschiedener Bildungsverständnisse der Entwicklungszusammenarbeit in den Sustainable Development Goals wider?

Diese Frage entwickelte sich im Laufe des Forschungsprozesses weiter und wurde somit von der Literatur geleitet. Vor allem aufgrund der Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten in Kapitel drei schien eine Adaptierung der ursprünglichen Fragestellung - „Inwiefern spiegeln sich die Widersprüche zwischen verschiedenen Bildungs- und Entwicklungskonzepten in den Sustainable Development Goals wider?“- notwendig. Vor allem die Erkenntnis über die Bandbreite an unterschiedlichen Bildungsverständnissen machte eine Einengung der Fragestellung erforderlich. Auch von der Ausweitung des Themas auf ebenso widersprüchliche Entwicklungskonzepte und ihr Vorkommen in den SDGs musste abgesehen werden, um die Qualität der Arbeit bei Einhaltung der Rahmenbedingungen für eine Masterarbeit zu gewährleisten.

Bevor der Forschungsfrage im Detail nachgegangen wird, wird zunächst im vorliegenden Kapitel meine Heran- und Vorgehensweise dargestellt.

2.1. Positionierung und Grundhaltung dieser Arbeit

Zu Beginn möchte ich meine eigene Position zum Thema Bildung und Entwicklung darlegen. Als Studentin, Pädagogin und ehrenamtliche Begleiterin von informellen Bildungsprozessen Jugendlicher, entwickelte ich ein eigenes Verständnis von Bildung. Die Beschäftigung mit den Themen Bildung und Entwicklung in dieser Arbeit basieren auf meiner Grundhaltung¹, die dem humanistischen, alternativen Bildungsverständnis

¹ Bildung soll zur Entfaltung, nicht zur Formung von Menschen beitragen. Sie soll Neugierde fördern, aus dem eigenen Antrieb heraus entstehen und durch Inputs bereichert werden. Sie geschieht auf Augenhöhe in einem Prozess, aus dem beide Seiten als Lernende und Lehrende hervorgehen. Die Persönlichkeit der Lernenden ist zentral und muss bewahrt werden. Dann könnte Bildung auch das Potenzial haben, sich positiv auf unsere diversen Gesellschaften auszuwirken, Solidarität und ein würdevolles Miteinander zu fördern, sowie Ungleichheiten zu bekämpfen. Dabei gilt es den jeweiligen Kontext und kulturelle Unterschiede zu berücksichtigen. Entwicklung soll das „gute Leben“ - „buen vivir“ ermöglichen, sowie zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit beitragen (vgl. Acosta 2009). Auch wenn diese Vision als

zugeordnet werden kann.

Meine persönlichen Einstellungen, Werte und Erfahrungen prägen mich und lassen daher auch diese Arbeit nicht unberührt. Im Sinne der Wissenschaftlichkeit bemühe ich mich dennoch um Transparenz und die Nachvollziehbarkeit meiner Argumentationslinien.

2.2. Zielsetzung

Ziel dieser Arbeit ist es zunächst aufzudecken, dass es kein homogenes Verständnis von Bildung sowie von deren Funktion und Wirkung für die Entwicklungszusammenarbeit gibt. Im Anschluss soll aufgezeigt werden, wie sich Spannungen, die mit den unterschiedlichen Bildungsverständnissen in der BZA einhergehen, in den Sustainable Development Goals widerspiegeln.

Die Arbeit soll darüber hinaus einen Blick aus der Perspektive der kritischen Sozial- und Bildungsforschung auf die Sustainable Development Goals (SDGs) werfen und damit einen neuen, kritischen Beitrag zur - wenn auch marginalen - öffentlichen Diskussion zum Thema liefern.

Auch wenn es aufgrund der persönlichen Einbettung in das Thema Bildung von Studierenden und im Wissenschaftssektor Tätigen schwer fällt, so soll diese Arbeit schließlich weiter dazu anregen, jenen Bildungsoptimismus zu hinterfragen, der uns tagtäglich begleitet und uns mitunter Arbeiten wie diese schreiben lässt.

2.3. Hypothese

Meine Annahme war, dass sich Spannungen zwischen den unterschiedlichen Bildungsverständnissen der BZA auch in den SDGs widerspiegeln, da sich das in der EZA bisher dominante, funktionalistische, humankapitalistische Bildungsverständnis auch in den SDGs durchsetzen konnte (vgl. Langthaler 2015a:33).

2.4. Methodische Herangehensweise

Um mein Ziel zu erreichen und der Hypothese auf den Grund zu gehen, bediente ich mich der Methode der Inhaltsanalyse, wie sie Deutschmann beschreibt (vgl. Deutschmann 2014). Ziel der Analyse war es, das Material zu strukturieren, um darin Merkmale der unterschiedlichen Bildungsverständnisse ermitteln zu können. Im Sinne der Regeln guter wissenschaftlicher Praxis war es zentral, den Analysevorgang genau zu beschreiben und die Analyseschritte explizit offen zu legen (vgl. ebd. 2014:101).

Ursprünglich war eine Diskursanalyse zur Beantwortung der Forschungsfrage angedacht gewesen. Nach der Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage und dem Ziel dieser Arbeit sowie dem Wunsch nach einer weniger starren Methode wissenschaftlichen Arbeitens, fiel die Wahl schließlich auf die Inhaltsanalyse.

Durch mein Forschungsinteresse ergab sich für diese Arbeit ein theoretischer Rahmen, der die Basis für die Inhaltsanalyse bildet. Diesem widmen sich die Kapiteln vier bis sechs.

Aufgrund meiner Positionierung und der Basisliteratur wurden im nächsten Schritt Merkmale - Deutschmann nennt dies je nach Zielsetzung Typen oder Kategorien - ermittelt, die für die unterschiedlichen Bildungsverständnisse stehen. Dies fand im Rahmen einer empirisch begründeten Kategoriebildung statt. Diese Merkmale wurden in Kapitel 7.1. explizit gemacht, mit Quellen versehen, ggf. mit Zitaten verdeutlicht und zu Themenkomplexen gebündelt (vgl. Deutschmann 2014:101f.).

Im nächsten Schritt wurde das Bildungsziel der SDGs - SDG4 gezielt deduktiv analysiert und den Merkmalen zugeordnet. Nachdem Bildung in den SDGs nicht nur auf SDG4 beschränkt wird, sondern implizit oder explizit auch in fünf Unterzielen anderer SDGs zum Ausdruck kommt, wurden auch diese Unterziele in die Analyse mit einbezogen (vgl. UNESCO 2016:1f.). Im Laufe des Forschungsprozess wurde der Korpus um die Indikatoren von SDG4 erweitert.

Im Sinne eines zirkulären Forschungsprozesses wurden ggf. weitere Kategorien gebildet, wenn sich diese aus dem Material ergaben. Ebenso war nach einer ersten Revision Raum, um Kategorien zusammenzufassen, zu bilden oder zum Zweck einer höheren Explizität zu verändern (vgl. Deutschmann 2014:101ff.).

Im Anschluss erfolgte die Interpretation der Analyse. Hierbei gibt es laut Deutschmann keine allgemeingültigen Regeln zur Vorgehensweise. Sie orientiert sich stets an der Fragestellung, dem Material und dem theoretischen Kontext. Während der Interpretation wird die Nähe zu bestehenden Theorien gesucht und mit der empirischen Basis, wie in den Kapiteln vier bis sechs beschrieben, in Beziehung gesetzt (vgl. ebd. 103).

3. Begriffsklärungen

Vielen in dieser Arbeit verwendeten Begriffen liegen implizierte Annahmen zugrunde. Viele von ihnen verallgemeinern, manche können kritisiert werden. So gibt es beispielsweise nicht die eine, homogene Bildungs- oder Entwicklungsdebatte. Auch von der einen Wahrheit, von der einen Entwicklungszusammenarbeit (EZA) oder von der einen Gebergemeinschaft zu sprechen, ist so nicht möglich. Das Feld, in dem sich das Studium Internationale Entwicklung bewegt, ist geprägt von Komplexität und Heterogenität. Auch wenn sich diverse Autoren wie Fischer u.a. (2007), Hödl (2006), Kolland (2010) oder Gomes (2006) kritisch mit den Begriffen der entwicklungspolitischen Debatte auseinandersetzen, findet man in der Literatur dennoch verkürzende Begrifflichkeiten. Damit werden unbewusst die Komplexität und die dahinter liegenden Spannungsfelder und Problematiken verschleiert. Auch diese Arbeit wird verkürzende Begriffe verwenden, ist sich dieser Problematik jedoch bewusst. Um eine Verständnismatrix für die Verwendung der Begriffe dieser Arbeit zu spannen, ist eine genaue Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten wichtig.

3.1. Der Entwicklungsbegriff

Schon der Versuch, Entwicklung zu definieren, scheitert daran, dass es keine Definition und **keinen unumstritten, einheitlichen Entwicklungsbegriff** gibt. Dabei erfährt kaum ein anderes politisches Konzept so viel einhellige Zustimmung. Gespeist wird diese Zustimmung aus der **ideologischen Funktion** des Entwicklungsbegriffs (vgl. Fischer u.a. 2007:13f.). „In der entwicklungspolitischen Debatte gilt als Gemeingut, dass Entwicklung etwas zu tun hat mit der Beseitigung des schlimmsten Elends“ (ebd.). Dabei geht es bei Entwicklung aber um mehr als nur um Überleben. Gerade diese undefinierbarkeit macht die Popularität des Begriffs aus, denn er suggeriert „eine nicht näher definierte Dynamik, die es den ‚zurückgebliebenen Ländern‘ in einem evolutionären, quasi naturhaften Prozess ermöglichen sollte, das ökonomische Niveau Westeuropas und Nordamerikas zu erreichen“ (ebd.14).

Lange war der Entwicklungsbegriff der Theologie vorbehalten. Erst mit der Moderne bekam die menschliche Entwicklung auch eine weltliche Bedeutung in Form der biologischen Evolution (vgl. ebd. 24). Damit begann die Verschmelzung des

Entwicklungsbegriffs mit dem Fortschrittsglauben an eine bessere Welt. Spätestens mit dem Imperialismus bekam der Entwicklungsbegriff seine eurozentristische Note (vgl. ebd.).

Über die Jahre wurde eine Vielzahl an Begriffen und Gegensatzpaaren verwendet, um die Welt in ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ zu teilen. Nachdem sich in den 1960er Jahren herausstellte, dass die Modernisierungstheorie ihre Erwartungen nicht erfüllen konnte, begann eine entwicklungstheoretische politische Diskussion. Aus dieser entstanden neue Begriffe und Konzepte für die Entwicklung des Südens. Die Erklärung von Cocoyoc 1974 und der vom *Club of Rome* initiierte Rio Bericht reklamierten, dass es keinen linearen Entwicklungsprozess geben könne und daher ein umfassendes Bild von Entwicklung zu zeichnen sei (vgl. ebd.). Als Folge der Erkenntnisse, dass die Asymmetrien innerhalb der ‚Entwicklungshilfe‘ und die ungleichen Macht- und Ressourcenverteilungen die Ursache für die gescheiterte Entwicklungsarbeit sei, kam es zu einer **oberflächlichen Änderung des Entwicklungsdiskurses**. „Aus ‚Entwicklungshilfe‘ wurde ‚Entwicklungszusammenarbeit‘, aus kolonialen oder paternalen Beziehungen die ‚Partnerschaft‘. Der harte Kern von ‚Entwicklung‘ blieb [jedoch] unverändert“ (Gomes u.a. 2001:119).

Für die österreichische EZA fasste Gerald Hödl die Veränderungen der Entwicklungsbegriffe über die Jahrzehnte zusammen. In den 1950er Jahren wurden die Adressaten der österreichischen Unterstützung beispielsweise ‚junge Völker‘ oder ‚unterentwickelte Länder‘ genannt. Seit den 1960er Jahren war die Rede von ‚Entwicklungsländern‘ und später von der ‚3. Welt‘. Der Begriff ‚Entwicklungshilfe‘ wurde in den 1980er Jahren durch ‚Entwicklungszusammenarbeit‘ ersetzt (vgl. Hödl 2006:26).

An den konkreten Entwicklungs-Organisationsstrukturen der österreichischen EZA änderte sich nichts, was der Begriff Entwicklungszusammenarbeit im Sinne der häufig beschworenen gleichberechtigten Kooperation gerechtfertigt hätte (Hödl 2006:26f).

Wieder später, auch in Folge der Globalisierung, kam das Begriffspaar ‚globaler Norden - globaler Süden‘ auf. Für Kolland ähnelt diese Bezeichnung älteren Konzepten wie jenem von ‚Zentrum und Peripherie‘ oder den ‚Entwicklungs- und Industrieländern‘ (vgl. Kolland 2010:22f.). Dieser **terminologische Wandel** zeigt, dass ein neuer Begriff nicht gleichzusetzen ist mit einer grundlegenden Haltungsänderung gegenüber dem Gegenstand

(vgl. Hödl 2006:26).

Sowohl der „globale Süden“ als auch die „Peripherie“, „die 3.Welt“ oder „die Entwicklungsländer“, sie alle werden durch die bestehende (ökonomische) Armut vor Ort definiert. Die Begriffspaare deuten dabei stets ein hierarchisches sozio-ökonomisches Gefälle an. Die ‚Industrieländer‘ dienen in diesem Konzept als Vorlage, nach der sich die ‚Entwicklungsländer‘ entwickeln sollen (vgl. Kolland 2010:22f.). Damit führt das Konzept der Entwicklung des Südens fort, was mit der Kolonialisierung begonnen wurde (vgl. Ziai 2008:208).

Die Repräsentation des Südens als passiv und unfähig, selbst aus seinem elenden Zustand zu entkommen, und als angewiesen auf die helfende Hand aus dem Norden steht in nahezu unmittelbarer Kontinuität zu kolonialen Sichtweisen und unterschlägt sowohl die Verbindung zwischen den Lebensumständen auf der einen und der Außenwirtschaftspolitik auf der anderen Seite der Erde wie auch die zahlreichen sozialen und politischen Kämpfe in den entsprechenden Gesellschaften (Ziai 2008:208).

Die Begrifflichkeiten haben sich über die Jahre gewandelt, das Konzept der Entwicklung des Südens aber kaum. Zwar änderten sich so manche Inhalte des Konzepts, die Struktur aber konnte sich nie grundlegend verändern. Der Wandel der Begrifflichkeit war stets nur eine **oberflächliche Änderung des Entwicklungsdiskurses** (vgl. Gomes u.a. 2001:118, Lepenies 2009:35).

Vor diesem Hintergrund können viele Begriffe im Feld der internationalen Entwicklung kritisiert werden, weshalb es schwer ist, passende, einheitliche Begrifflichkeiten zu finden.

Einige Begriffe werden heute kaum mehr verwendet, wie ‚unterentwickelte Länder‘ oder die ‚3.Welt‘ ‚Unterentwickelt‘ wurde lange als die Abwesenheit von ‚Entwickelt‘ definiert. Es wurde gleichgesetzt mit unzureichendem Wirtschaftswachstum und mangelnder Industrialisierung. Auch wenn es Bemühungen gab, die Vielschichtigkeit von ‚Unterentwicklung‘ aufzudecken, spiegelt diese Betrachtung des Themas die Orientierung an den Mängeln wider.

Auch der Begriff ‚3.Welt‘ wird heute kaum mehr verwendet. Ursprünglich bezeichnete ‚3.Welt‘ die blockfreien Staaten im Ost-West Konflikt, die einen dritten Weg, abseits der USA und Russland suchten. Bald wurde der Begriff jedoch zum anderen Wort für „die Verdammten dieser Erde“ (Fanon 1966), die nicht vom wirtschaftlichen und sozialen Aufschwung der Nachkriegszeit profitierten. Es ist ein Sammelbegriff für Länder wie China, Peru oder Burundi, obwohl diese höchst heterogen sind. Er ist schablonenhaft,

denn er geht von einem gemeinsamen Interesse der Länder Afrikas, Asien und Lateinamerikas aus, das es so nicht gibt (vgl. Fischer u.a. 2007:25f.).

Ebenso verpönt ist heute der Begriff ‚Entwicklungshilfe‘ (vgl. Gomes u.a. 2001:118). Kaum eine in jüngerer Zeit publizierte Arbeit spricht noch von ‚Entwicklungshilfe‘. Eine Ausnahme macht hier Lepenies, der Entwicklung vor allem als **einseitigen, hierarchischen Wissenstransfer** versteht. Er verwendet den Begriff ‚Entwicklungshilfe‘ im kritischen Bewusstsein, da dieser seiner Meinung nach „bis heute ganz treffend die jeweiligen Charakteristika und die Beziehungen der beteiligten Akteure der Entwicklungspolitik beschreibt“ (Lepenies 2009:34).

Der Begriff ‚Entwicklungszusammenarbeit‘ wird von Lepenies hingegen nicht verwendet, da dieser den wesentlichen Unterschied zwischen Gebern und Empfängern und die damit verbundenen Machtstrukturen verdeckt. Stattdessen spricht er von ‚Entwicklungshilfe‘ als „institutionalisierte Besserwisserei“ (ebd.33ff.) Durch den Begriff ‚Besserwisserei‘ soll verdeutlicht werden, dass es hier eine eindeutig duale Rollenverteilung im Wissenstransfer gibt (vgl. ebd.33ff.).

Wenn heute im deutschsprachigen wissenschaftlichen Raum vor allem von ‚Entwicklungszusammenarbeit‘ bzw. kurz ‚der EZA‘ und vom Begriffspaar ‚globaler Norden - globaler Süden‘ gesprochen wird, dann sollte dies im Wissen geschehen, dass beide Begriffe ihre Tücken haben. ‚Entwicklungszusammenarbeit‘ verschleiert die **Machtasymmetrien** die dahinter stecken, denn von einer tatsächlichen, gleichberechtigten Zusammenarbeit kann hier nicht gesprochen werden (vgl. Gomes u.a. 2001:118f.). Das Gegensatzpaar ‚Globaler Süden - Globaler Norden‘ greift auf die geografisch-räumliche Teilung zurück. Doch lässt sich Entwicklung nicht alleine im Norden verorten. Laut dem *United Nations Development Programme* - UNDP (Stand 2007) gehören zwar keine afrikanischen Länder zu den hochentwickelten Ländern, dafür befinden sich auf der Liste hochentwickelter Staaten neun lateinamerikanische und karibische Länder, sowie Kuwait, Bahrain, Brunei, Südkorea, Singapur oder Hongkong (vgl. Fischer u.a. 2007:29).

Durch den Begriff ‚globaler Süden‘ wird, wie auch einst durch den Begriff der ‚Süd-Süd-Kooperation‘, durch ‚den Norden‘ eine soziale und kulturelle Identität des Südens geschaffen (vgl. Kolland 2010:23). Auch ein gemeinsames Interesse des ‚globalen

Südens‘ gibt es ebenso wenig, wie es dieses im ‚globalen Norden‘ gibt. Ein weiterer Versuch Begrifflichkeiten mit Hilfe der Geografie zu finden, stellt der Begriff ‚der Westen‘ dar. Dieser steht für die westlichen Geber im Vergleich zu den Empfängern. Einen Gegensatz zum ‚Westen‘ gibt es in diesem Kontext nicht, da zwar auch vom ‚Osten‘ gesprochen wird, damit aber nicht das Gegenteil von entwickelten Ländern, sprich ‚Entwicklungsländer‘, gemeint ist. ‚Osten‘ könnte als ehemaliger Ostblock oder ‚Naher-Osten‘ verstanden werden. Ein weiteres Verständnis von ‚Osten‘, bzw. dem Gegenbild vom ‚Westen‘ beschreibt Edward Said unter dem Begriff, Orientalismus‘². Der „Orient und seine Bewohner“ werden dabei als „Gegenbild zu Europa konstruiert, schlicht als ‚das Andere‘“ (Moser 2009:20).

In anderen Kontexten werden unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet, so z.B. bei dem UNDP oder der Weltbank. Während das UNDP von den verschiedenen Stufen menschlicher Entwicklung (*high, medium, low human developmet*) spricht, gliedert die Weltbank Länder nach ihrem ökonomischen Status (*high, upper middle, lower middle, low income countries*) (vgl. Fischer u.a. 2007:28). Die Kategorisierung der Länder anhand diverser Indikatoren sowie deren Datenerhebung ist ein anders großes Thema, das viel Raum für Kritik gibt. Darauf kann an dieser Stelle allerdings nicht näher eingegangen werden.

Aller Kritik zum Trotz und wohl, weil man sich auf keinen besseren, unumstritten, einheitlichen Entwicklungsbegriff einigen konnte, werden EZA und das Gegensatzpaar ‚**globaler Norden - globaler Süden**‘ in der heutigen deutschsprachigen Literatur vermehrt verwendet. Diese Arbeit wird die Kritik an den Begrifflichkeiten bedenken. Trotz der Verschleierung der Machtasymmetrien wird in der vorliegenden Arbeit vermehrt der Begriff ‚**Entwicklungszusammenarbeit**‘ bzw. die Abkürzung ‚**EZA**‘ verwendet. Statt das ebenso unklare Begriffspaar ‚globaler Norden – globaler Süden‘ zu nutzen, spricht diese Arbeit nur vom ‚Norden und Süden‘, wohl im Wissen, dass keine geografische Trennlinien in ‚Nord‘ und ‚Süd‘ erfolgen kann. Aus diesem Grund wird in erster Linie von ‚Entwicklungsländern‘ die Rede sein, wenn über ‚den

² „Im Orientalismus werden der ‚Orient‘ und seine BewohnerInnen als das Gegenbild Europas konstruiert, schlicht als das ‚Andere‘. Dabei geht es auch darum, eine positive europäische Identität, quasi als Abgrenzung, zu konstruieren“ (Moser 2009:20).

(globalen) Süden‘ geschrieben wird. Der Begriff ‚Entwicklungsländer‘ verschleiert nicht, dass es einen Unterschied gibt zu vielen z.B. europäischen Ländern. Er versucht auch weniger, ein gemeinsames Interesse oder eine gemeinsame Identität der Länder zu konstruieren. Aus diesem Grund soll auch der Begriff ‚Entwicklungsländer‘ ganz bewusst in dieser Arbeit verwendet werden. Die genannten Begriffe werden daher in weiterer Folge auch nicht mehr unter Anführungszeichen gesetzt.

3.2. Der Bildungsbegriff

Bevor sich diese Arbeit dem Verhältnis von Bildung und Entwicklung widmet, würde es zunächst einer Definition des Bildungsbegriffs bedürfen. Allerdings ist dies kaum möglich, wenn man Bildung, genauso wie auch schon Entwicklung, nicht als homogenen Begriff versteht.

Die jeweils aktuelle Definition von Bildung wird durch die herrschenden Machtverhältnisse bestimmt. Damit wird Bildung zu einem umkämpften Feld, in dem sich die unterschiedlichen Interessen der Gesellschaft widerspiegeln. Eine Definition des aktuellen Bildungsbegriffs hängt daher auch von den gesellschaftlichen Machtinteressen ab. Laut Bernhard hat sich heutzutage die Auffassung etabliert, dass gebildet ist, wer viel Wissen angehäuft hat und dieses entsprechend präsentiert (vgl. Bernhard 2008:48).

Bereits aus der Geschichte der Bildungswissenschaft gehen unterschiedliche Verständnisse von Bildung hervor. Zum einen jenes, das auf die **Antike** und die ‚**katholische Erziehungslehre**‘ zurückgeht, dass Bildung als die Gestaltung und Formung eines Menschen versteht. Zum anderen ein aufklärerischer, kritischer Bildungsbegriff. Dieser geht auf den Säkularisierungsprozess des 18. Jahrhunderts zurück. Bildung wurde dabei aus der religiösen Bedeutungssphäre herausgelöst und auf eine weltliche Ebene gebracht. Statt den Menschen durch Bildung nach göttlichen Vorstellungen zu formen, stellt Bildung die Fähigkeit des Menschen dar, durch den Erwerb von Qualifikationen die Gestaltung seines Lebens selbst zu übernehmen. Damit wurde Bildung der Weg zu Freiheit und Emanzipation. Bildung erfüllt gleichzeitig aber auch eine weniger emanzipatorische Funktion: die Anpassung an die Gesellschaft im sozialen, politischen und ökonomischen Sinn (vgl. ebd. 51ff.).

Mit der **Aufklärung** bekam Bildung eine neue politische Dimension. Der Staat hatte zum einen ein Interesse an einer qualifizierten, gebildeten Bevölkerung, um seine Konkurrenzfähigkeit zu sichern. Zum anderen wollte das Bürgertum seine eigenen Privilegien durch Bildung ausbauen und sichern. Die Bildungsidee der Aufklärung stellte sich u.a. gegen Feudalherrschaft, Unbildung und die Bevormundung durch Eliten. Die politischen und ökonomischen Interessen des an die Macht gekommenen Bürgertums sollten dabei jedoch nicht angetastet werden. Dies gilt auch heute noch, wenn (höhere) Bildung dem ‚Bürgertum‘ vorbehalten bleiben soll, während die arbeitende Bevölkerung davon ausgeschlossen bleibt (vgl. ebd. 22).

Aus der Bildungsidee der Aufklärung entwickelte sich der **klassische Bildungsbegriff**. Diesem wohnen die Überlegungen von Humboldt, Kant und Pestalozzi inne. Er begreift den Menschen über die Vernunft. Es geht dabei nicht nur um die Anhäufung von Wissen alleine, sondern vielmehr um die Entwicklung des Denkens. Der klassische Bildungsbegriff fordert Bildung für alle, denn Bildung soll nicht einer gesellschaftlichen Schicht vorbehalten bleiben. Sie soll für alle realisierbar sein. Damit hat der klassische Bildungsbegriff zwar auch sozialkritische Elemente, allerdings nicht in dem Ausmaß, wie der kritische Bildungsbegriff (vgl. ebd. 62ff).

Letzterer entwickelte sich in den 1960er Jahren aus der Frankfurter Schule. Die **kritische Bildungstheorie** geht vor allem zwei zentralen Fragen nach. Zum einen jener nach den Auswirkungen gesellschaftlicher Entwicklung auf die Rahmenbedingungen von Bildung, die Bildungspraxis und welche gesellschaftlichen Gruppen hier in welchen Formen Einfluss nehmen oder dies zumindest versuchen. Zum anderen muss sich die klassische Bildungstheorie einer ideologischen Auseinandersetzung mit Bildung stellen. Zu einer der wichtigsten VertreterInnen der kritischen Bildungstheorie zählt Paulo Freire, dem sich diese Arbeit noch intensiver widmen wird (vgl. Mayo 2006:61). Mehr zur klassischen sowie zur kritischen Bildungstheorie lässt sich u.a. bei Klafki und Bernhard finden (vgl. Bernhard 2008:54ff.; Klafki 2007:109ff.).

An dieser Stelle kann keine für diese Arbeit gültige Definition von Bildung gegeben werden. Kapitel fünf wird sich den unterschiedlichen Verständnissen von Bildung widmen. Zur Untermauerung werden im genannten Kapitel zwei möglichst konträre Bildungsverständnisse beschrieben. Eine Auseinandersetzung mit meinem Verständnis von Bildung erfolgte bereits in Kapitel zwei.

4. Das Verhältnis von Bildung und Entwicklungen

Warum ist Bildung Thema der EZA? In welcher Beziehung stehen die beiden Begriffe zueinander und welche Funktionen erfüllen sie füreinander? Diesen Fragen wird das folgende Kapitel nachgehen.

Bildung hat für die heutige EZA einen **zentralen Stellenwert**. Sie ist sowohl als Instrument als auch als eigenständiges Ziel nahezu unumstritten. Bildung soll zur Erreichung diverser Zielvorhaben der internationalen EZA sowie den, für diese Arbeit zentralen, *Sustainable Development Goals* - SDGs beitragen. Heutzutage soll Bildung konkrete Funktionen für die EZA erfüllen, z.B.: Armut reduzieren, Wirtschaftswachstum ermöglichen oder das demokratische Verständnis der Bevölkerung fördern (vgl. Langthaler/Lichtblau 2006; Langthaler 2013a; deutsche UNESCO Kommission 2016). Kapitel 5.1. wird sich den Funktionen von Bildung ausführlicher widmen.

Schon Truman forderte in seiner Rede im Jänner 1949, die den Beginn der Entwicklungsideologie darstellt, den **Wissenstransfer** von Nord nach Süd, damit sich Entwicklungsländer in Folge selber helfen könnten. Damit maß er Bildung einen erheblichen Stellenwert im Entwicklungsprozess von Staaten bei (vgl. Lepenies 2009:37f.).

Die gemeinsame Geschichte von Bildung und Entwicklung beginnt allerdings schon viel früher mit dem Glauben an die **positive Gestaltungskraft** von Bildung. Diese Überzeugung geht auf die Zeit der Aufklärung und die humboldt'sche Pädagogik zurück (vgl. Langthaler 2013a:1).

Gleichzeitig war die **Aufklärung**, genauer gesagt ihre Fortschritts- und Zivilisationsphilosophie, Vorläufer der ‚Entwicklungshilfe‘. Vor allem Condorcet nahm dabei eine wichtige Rolle ein, indem er die Welt bereits 1793 in eine fortgeschrittene und eine weniger fortgeschrittene teilte. Diese Trennung in ‚**Wir**‘ und ‚**die Anderen**‘ gab es zwar bereits in der Antike, Condorcet aber wies beiden Gruppen ihre Rollen zu und formulierte damit die wesentliche Voraussetzung für die spätere ‚Entwicklungshilfe‘. Der fortgeschrittene Teil der Welt sollte dem weniger fortgeschritten helfen, so zu werden wie er. Es herrschte die Vorstellung, dass sich alle Gesellschaften auf einem einzigen Entwicklungspfad befänden und sie alle diesen einen Weg zur Entwicklung nehmen

müssten. Der fortgeschrittene Teil der Welt sei auf diesem Entwicklungspfad schon weiter und sollte dem anderen Teil helfen, seine Entwicklung zu beschleunigen. Damit war die Idee der ‚Entwicklungshilfe‘ geboren. Condorcet erarbeitete dazu ein zehnstufiges Stadienmodell, bei dem die Vernunft und ihre Nutzung sich von Stufe zu Stufe immer mehr herausbilden sollten (vgl. Lepenies 2009:50ff.; Condorcet 1988).

Ein Barbar, oder ein Volk von Barbaren, konnten nicht von einem Tag zum nächsten zivilisiert werden, sie mussten erst mehrere „rites de passage“ durchlaufen, genau wie Kinder auch erst einem langwierigen Prozess der Erziehung ausgesetzt waren, bevor sie als „polished“ oder „enlightened“ oder „civilised“ gelten konnten (Lepenies 2009:52).

Condorcets Verständnis nach hätte der Mensch das Potenzial rational zu Denken und zu Handeln, allerdings müsse dieses erst nach bestimmten Erziehungsplänen entwickelt bzw. gefördert werden. Dabei spielte Erziehung bzw. der Erziehende eine wichtige Rolle. Es gab keine konzeptionelle Unterscheidung zwischen dem Zivilisieren der ‚Barbaren‘ und dem Erziehen eines Kindes. Wie im Bildungsverständnis der Antike und der ‚katholischen Erziehungslehre‘ wurde auch hier ein Potenzial im Menschen erkannt, das erst durch Bildung, Formung oder Entwicklung herausgearbeitet werden musste. Dadurch konnte ‚der Barbar‘ oder auch ‚das Kind‘ so werden wie ‚Wir‘. Dieser Prozess bedarf in beiden Fällen einer externen Person, denn sowohl dem ‚Barbaren‘ als auch dem Kind wurde nicht die Fähigkeit zugesprochen, diesen Prozess selbstständig zu durchleben (vgl. Lepenies 2009:53).

Welches Wissen notwendig ist, gelernt zu werden, wird von ‚EntwicklungshelferInnen‘ und Erwachsenen bestimmt. Manche heutige Ansätze aus der Praxis der EZA sind darum bemüht, dieser eurozentristischen Hierarchie entgegen zu wirken. Sowohl für den Sektor der EZA als auch jener der Bildung lassen sich allerdings eine Art von Akteuren erkennen, die zur Zeit der Aufklärung so noch keine Rolle spielten. Während einst Eltern, LehrerInnen oder ‚EntwicklungshelferInnen‘ den Prozess der Zivilisierung und Erziehung vorgaben, beeinflussen heute transnationale Akteure sowohl die globale EZA als auch die globale Bildungspolitik und nehmen damit Einfluss auf Bildungsinhalte und Methoden (vgl. Langthaler 2015a:35f). Ansonsten folgt die EZA auch heute noch zum Großteil den Ideen der Zivilisationsphilosophie aus dem 18. Jahrhundert (vgl. Lepenies 2009:54f.).

Dass der Wissenstransfer von Kindern bzw. ‚Barbaren‘ ausgehen könnte, war in Condorcet Modell nicht vorgesehen und so ist es auch heute kaum. Er ist einseitig und geht nicht in beide Richtungen. Hödl kontrastiert dies in seinen Interviews mit einstigen

österreichischen ‚EntwicklungshelferInnen‘. Darin beschreiben die Interviewten, wie sie weit mehr Wissen, Emotionen und Erfahrungen von ihren Aufenthalten mit in die Heimat nehmen konnten, als sie geben konnten (vgl. Hödl 2010:113).

Den ungleichen Tausch auf der Ebene der Erfahrung und des Gefühls artikulieren auch einige der Interviewten, Herr G. etwa: „[M]an bekommt mehr, als was man gibt. [...] Wobei ich da nicht sicher bin, was ich gegeben habe.“ Frau L. geht davon aus, „dass ich sicher nicht so viel zurückgeben konnte, wie ich bekommen hab“, und Herr M. hat sich „so gefühlt, dass ich derjenige bin, der am meisten davon profitiert hat, ich eigentlich wenig tun konnte für die Leute (Hödl 2010:113).

4.1. Bildung und Entwicklung – die Bildungszusammenarbeit in der EZA

Durch den Glauben an ihre positive Gestaltungskraft wurde Bildung zu einem wesentlichen Schwerpunkt und eigenem Sektor der Entwicklungszusammenarbeit. Der Bildungssektor der EZA wird als Bildungszusammenarbeit - BZA bezeichnet. Diese beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Entwicklung und Bildung und spiegelt damit das Verständnis von Bildung für die EZA wider. Es ist ein funktionalistisches und bildungsoptimistisches Verständnis, das die BZA seit den 1960er Jahren dominiert. Dies zeigt sich u.a. in Vereinbarungen wie der *Education for All* (EFA), dem Ziel Nummer 2 der *Millennium Development Goals* (MDGs) oder der Arbeit der Weltbank (vgl. Langthaler 2007:12, Langthaler 2013a:1, Schemmann 2007: 164).

Wie bereits das vorherige Kapitel zeigt, hatte Bildung schon zur Zeit Codocrets eine Rolle in der Entwicklung und „Zivilisierung“ von Entwicklungsländern. Sowohl im Kontext der Entdeckungen und Kolonialisierung als auch später in der EZA nach 1949, hatte Bildung unterschiedliche Stellenwerte (vgl. Robertson 2007:204f.). Genauso wie es in der Bildungswissenschaft kein homogenes Verständnis von Bildung gibt, so gibt es dieses auch nicht für die EZA. Bildung, ebenso wie Entwicklung, wird von den gegebenen Herrschaftsverhältnissen und dem historischen und kulturellen Kontext definiert und geprägt (vgl. Bernhard 2008:48).

Diese Arbeit versteht unter Bildungsverständnissen das jeweilige Verständnis darüber, welche Rolle und Funktion Bildung im entsprechenden Kontext zugesprochen wird. Bildungsverständnisse sind historisch gewachsen, abhängig von herrschenden Machtverhältnissen, kontextabhängig, und stets wandelbar. Aus dieser Definition geht hervor, dass es eine Vielzahl an Bildungsverständnissen im Kontext von Entwicklung geben kann. Die vorliegende Arbeit kann kein Gesamtbild globaler Bildungsverständnisse

liefern. Sie befasst sich daher vor allem mit Bildungsverständnissen der westlichen BZA und vertieft sich anschließend in zwei konträre Bildungsverständnisse – jenem der Weltbank und jenem des brasilianischen Befreiungspädagogen Paulo Freire.

Um ein Bild der westlichen BZA zeichnen zu können, befasst sich das folgende Kapitel mit der Rolle, die Bildung im Laufe der Jahre für die westliche EZA einnahm.

4.2 Die Geschichte der westlichen Bildungszusammenarbeit

Das Bildungsverständnis der westlichen BZA ist historisch gewachsen und muss daher, wie auch die Geschichte der EZA, im Kontext der jeweiligen Zeit betrachtet werden. Durch eine historische Annäherung an die westliche BZA soll diese in ihrer Komplexität und Heterogenität dargestellt werden und ein erster Einblick auf das dahinter verborgene, implizite Bildungsverständnis ermöglicht werden. Das vorliegende Kapitel hat dabei allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern orientiert sich an der Arbeit Robertsons u.a..

Als Beginn der Entwicklungsideologie wird der weitläufigen Meinung nach die Rede des US-Präsidenten Harry S. Truman im Jänner 1949 angesehen. (vgl. Fischer u.a. 2007:14). Andere Autoren wie Lepenies oder Conrad hingegen datieren den Beginn weiter zurück (vgl. Conrad 2004:107ff.; Lepenies 2009).

Robertson stellt die Entwicklung der BZA in den Kontext sozialer und politischer Prozesse und teilt die Entwicklung der westlichen Entwicklungs- und Bildungszusammenarbeit in zwei grobe Perioden ein: die der nationalen Entwicklung und die der neoliberalen Globalisierung. Bei letzterer unterscheidet sie zeitlich wiederum zwischen dem ‚*Washington Consensus*‘, dem ‚*Post-Washington Consensus*‘ und der Zeit nach dem 11. September 2001 bis 2005. Diese fasste sie in einer Tabelle zusammen (vgl. Robertson 2007:204f.). Im Jahr 2015, noch bevor die SDGs im Herbst verabschiedet wurden, aktualisierte Langthaler Robertsons Arbeit. Ihre Tabelle wurde dabei u.a. um die Post-2015 Entwicklungsagenda erweitert (vgl. Langthaler 2015a:48f).

	Periode der Nationalen Entwicklung	Periode der Neoliberalen Globalisierung		
Schlüssel-themen	1945 - 1979	1980- Anfang 1990er Washington Consensus	Mitte der 1990er Jahre - 2005 Post Washington Consensus	2001 - 2014
Dominate Theorien	Modernisierungs- theorie Dependenztheorie	neoklassische Wirtschaftstheorien, Humankapitaltheorien	neoklassische Wirtschaftstheorie, Neuer Institutiona- lismus, Third Way/Post Washington Consensus, Theorien zu Globalisierung	siehe linke Spalte zusätzlich: Theorien zu Failed States, Konflikt, Sicherheit und Entwicklung
Zentrale Akteure	Saaten nach der Unabhängigkeit, UN- Institutionen, USA, UdSSR	IMF/Weltbank und andere IFIs, OECD/DAC, USA, UdSSR	IMF/Weltbank und andere IFIs, OECD/DAC, USA, UdSSR	siehe linke Spalte, zusätzlich: BRICS, islamische Akteure, ALBA-Staaten, Privatsektor, Zivilgesellschaft
Finanzen	V.a staatlich finanziert, Projektfinanzierung, geringe Geberkoor- dination; koloniale Bildungsstrukturen und Kalter Krieg prägen nationale Entwicklungen	Fiskalische Austerität; SAPs, Schulgebühren, Dezentralisierung, Privatisierung; ODA- Reduzierung nach Ende des Kalten Krieges	Priorisierung des Bildungssektors; MDGs, Public- Private Partnership (PPPs), kostenlose Grundbildung; Anhebung der ODA, SWAPs, PRSPs	Priorisierung nach geo- und sicherheitspolitischen Kriterien, PPPs und Erhöhung der ODA (Anfang 2000er Jahre), ODA- Kürzungen nach Finanzkrise, Privatsektor, BRICS
Prioritäten im Bildungssektor	Öffentliches Schulsystem – alle Sektoren, Grundbildung, (UNESCO), berufliche Bildung (Weltbank), educación popular, education for self	Fokus auf Primarschulbildung; kaum Förderung von beruflicher und höherer Bildung	Verpflichtung zu UPE als Teil der MDGs, mehr Berücksichtigung anderer Bereiche (in Anlehnung an Wissensökonomie); Fokus auf	Siehe linke Spalte Zusätzlich: Bildung und Konflikt; Bildung und soziale Integration, Bildung und nachhaltige Entwicklung; Gender; Finanzkrise;

	reliance		internationale Bildungstests	Berufsbildung und skills development; Lernergebnisse, in Post 2015-Debatte: Sekundarbildung, Bildungsungleichheit, Lehrer/innen
Partizipation & Partnerschaft	Staat und bilaterale/multilaterale Geber; kaum Partnerschaft mit NGOs, kaum Geberkoordination; Allianzen in Logik des Kalten Krieges; Blockfreien-Bewegung	Top-down, donor-led; lokale Partizipation oft nur in der Finanzierung	Stärke, country owned, mehr Partizipation durch PRSPs und SWAPs	Siehe linke Spalte, zusätzlich: neue Partnerschaften nach geopolitischen Kriterien (Krieg gegen Terrorismus; BRICS, ALBA)
Rolle des Staates	Modell der staatlich gelenkten Bildungsentwicklung	Geringe Staatsintervention; Privatsektor und Markt, Dezentralisierung	Staat als Katalysator und strategischer Akteur (für das Funktionieren des Marktes)	Siehe linke Spalte. zusätzlich: interne Sicherheit
Ungleichheit & sozialer Zusammenhalt	Öffentliche Bildung als Projekt der Nationsbildung, Fokus auf wirtschaftliche, politische und soziale Ziele der nationalen Entwicklung	Verengung auf wirtschaftliche Rolle von Bildung (Humankapitaltheorie & RoRs)	breitere Konzeption der sozialen Funktion von Bildung; Citizenship und soziales Kapital, Armutsorientierung	siehe linke Spalte. zusätzlich: Sicherheitsdenken und Krieg gegen Terrorismus, Bildung und nachhaltige Entwicklung; Gender und Minderheiten. In Post-2015-Debatte: Bildung und Ungleichheit

(Langthaler 2015a:48f., nach Robertson 2007:204f.)

4.2.1. Periode der nationalen Entwicklung

Die Rede Trumans im Jänner 1949 während des kalten Kriegs gilt als die **Geburtsstunde der Entwicklungsideologie**. Darin empfahl er, den amerikanischen Weg zur Reduzierung der Armut zu nehmen und präsentierte damit ein Alternativmodell zur sowjetischen Idee nachhaltiger Industrialisierung (Fischer u.a. 2007:14f.). Der Fokus

beider Großmächte lag zu der Zeit darauf, ihre eignen geopolitischen Interessen zu wahren. Durch Stipendienprogramme versuchten beide Lager, lokale Eliten in den Entwicklungsländern zu schaffen und diese an die jeweils eigene Ideologie zu binden. Die USA tat dies, indem sie den Fortbestand bestehender Eliten durch Bildungsförderung sicherte. Die Sowjetunion versuchte, Eliten aus den unteren Bevölkerungsschichten aufzubauen. Sie unterstützte des Weiteren maßgeblich den Aufbau alternativer Bildungskonzepte wie z.B. die ‚*education for self-reliance*‘ in Tansania oder der ‚Befreiungspädagogik³ - *educación popular*‘ in Nicaragua (vgl. Langthaler 2015a:36f.).

Truman betonte in seiner Rede 1949 die bedeutende Rolle des Wissenstransfers. Um ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ zu ermöglichen, sei der Transfer von Wissen essenziell. Dafür benötige die ‚Entwicklungshilfe‘ Akteure, die eben diesen Transfer durchführen können. Damit war die Rechtfertigung für die Arbeit der ‚EntwicklungshelferInnen‘ bzw. den Entwicklungshilfeorganisationen gegeben (vgl. Lepenies 2009:36ff.).

Abgesehen davon spielte Bildung zu Beginn der EZA keine große Rolle. Man war davon überzeugt, dass Entwicklungsländer selbst für ihre Entwicklung zuständig waren. Sie brauchten dazu lediglich technische Expertise als Unterstützung aus dem Norden, weshalb primär in Infrastruktur investiert wurde (vgl. Langthaler 2015a:37f.).

Erst mit dem **Bildungsoptimismus** der 1960er und 1970er Jahre sowie der aufkommenden **Modernisierungstheorie** wurde Bildung Gegenstand der EZA. Durch Bildung sollte das Humankapital und Wirtschaftswachstum eines Landes gesteigert werden, um so dem „rückständigen Entwicklungsstadium“ zu entfliehen. Vor allem in höhere Bildung, in Form von Stipendienprogrammen, berufliche Bildung sowie in Alphabetisierungsprogramme für Erwachsene wurde in den 1960er und 1970er Jahren investiert. UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) und Weltbank verfolgten zu diesem Zeitpunkt unterschiedliche Schwerpunkte. Eine Koordinierung der Geberorganisationen und -länder gab es kaum. Der Staat als Bildungsbereitsteller und Bildung als zentrales Instrument zur Entwicklung des Südens

³ Manfred Liebl übersetzt den spanischen Begriff *educación popular* frei mit Befreiungspädagogik, da für ihn Begriffe wie Volksbildung oder Volkserziehung, nicht den Sinn der *educación popular* erfassen. Diese Arbeit orientiert sich an Liebl und wird ebenso den Begriff Befreiungspädagogik oder alternativ direkt den spanischen Begriff *educación popular* verwenden (vgl. Liebel 2002:49)

wurde nicht infrage gestellt (vgl. ebd.:37f.).

Konträr zur Modernisierungstheorie entwickelte sich die **Dependenztheorie**. Bildung hatte auch hier eine zentrale Rolle: Metropolen nutzten Bildungsstrukturen und -inhalte als Instrumente, um Kontrolle über die Peripherie auszuüben (vgl. ebd.:37ff.).

Ebenso divergierend zu den im Westen vorherrschenden Modernisierungstheorien war **Paulo Freires** Bildungstheorie und -praxis *educación popular* – **Befreiungspädagogik**, die zu den einflussreichsten alternativen Bildungsansätzen dieser Zeit zählt, wie Kapitel 5.3.2.2. zeigen wird.

Ein dritter divergierender Ansatz der 1970er Jahre war jener von **Ivan Illich** ‚**Entschulung der Gesellschaft**‘ (Illich 1978). Darin kritisiert er radikal die Verschulung der Gesellschaft. Das Schulsystem fungierte laut Illich als diskriminierende Institution, die privilegierte Gruppen strukturell begünstigt. Des weiteren kritisiert Illich die Methoden, nach denen in westlichen Schulen unterrichtet wird, da der dort praktizierte Zwangsunterricht dem Menschen alle Lust am Lernen nehme. Außerdem folge die Schule einem heimlichen Lehrplan: nicht etwa Wissensvermittlung oder (Aus-) Bildung seien das primäre Ziel der Institution Schule, sondern „die Anpassung der Schüler und Schülerinnen an die Gesellschaft“ (Langthaler 2015a:38).

4.2.2. Periode der neoliberalen Globalisierung

Mit der Politik Ronald Regans, Margret Thatchers und Helmut Kohls gewann der **Neoliberalismus** in den 1980er Jahren an Bedeutung (vgl. Klees 2012:50). Er prägt die Bildungspolitik und das Bildungsverständnis bis heute. Denn seine Einflussphäre beschränkt sich längst nicht mehr nur auf die Wirtschaft. Seine Instrumente und Praktiken werden auch auf den Bildungsbereich umgelegt (vgl. Langthaler 2015a:41, Langthaler 2005: 19ff.; Klees 2008: 312ff.).

Sowohl mit dem Erstarken des Neoliberalismus als auch konkret mit der lateinamerikanischen Schuldenkrise in den frühen 1980er Jahren veränderte sich die Politik der *Bretton Woods* Institutionen IWF (Internationaler Währungsfonds) und Weltbank (vgl. Langthaler 2015a:39, Bonal 2015:63). Als Synonym für diese Entwicklung gilt der ‚**Washington Consensus**‘. „Er setzte auf das Primat von wirtschaftlicher Stabilität und Wachstum, die Öffnung der Märkte, Deregulierung und

Privatisierung“ (Martens/Obenland 2015:7). Die Entwicklungsländer sollten ihre Schulden bezahlen, weshalb ihnen sogenannte ‚**Strukturanpassungsprogramme**‘ (SAPs), bestehend aus Austeritäts-, Deregulierungs- und Marktöffnungsmaßnahmen, verordnet wurden. Der Staat sollte sich zurückziehen, womit dem Markt eine bedeutende Rolle zukommen würde. Die Maßnahmen der SAPs hatten unter anderem auch gravierende Einflüsse auf die jeweiligen Bildungssysteme. Denn die externen Vorgaben der SAPs ließen besonders den armen Ländern kaum Spielraum bei der Implementierung. Die politischen Umsetzungen hatten zahlreiche direkte und indirekte, negative Auswirkungen. So erhöhte sich beispielsweise die Bildungsungleichheit aufgrund von Privatisierungen, Dezentralisierung und Marktreformen (vgl. Langthaler 2015a:39, Bonal 2015:63). Bildungsinvestitionen konzentrierten sich von nun an auf die Grundbildung. Sekundar- und Tertiärbildung sollten vom Privatsektor abgedeckt werden, Bildung dezentral organisiert werden und kostendeckend sein (vgl. Langthaler 2015a:39).

Mit dem ‚*Washington Consensus*‘ gewannen multilaterale Geber und die **Bretton Woods Institutionen**, allen voran die **Weltbank**, an Einfluss in der EZA. Die Weltbank machte schließlich der UNESCO im Bildungssektor die Rolle des Agenda-Setters streitig. Mit diesem Wechsel wurde die weitere Entwicklung der BZA maßgeblich verändert:

[...] mit der Führungsrolle der Weltbank [wurde] die konzeptionelle und diskursive Dominanz der Humankapitaltheorie für die internationale Diskussion und Praxis zu Bildung und Entwicklung festgeschrieben (Langthaler 2015a:39).

Wesentlich war die Einführung der ‚**Rates of Return**‘ (RORs) Berechnungen im Bildungssektor und die daraus resultierende **Fokussierung auf den Primarschulsektor**. Diese Einführung wurde den Entwicklungsländern auch als Kreditkonditionalität im Rahmen der SAP vorgeschrieben. Mittlerweile werden sowohl die Ergebnisse der RoRs als auch die Einführung auf den Primarschulsektor aus mehreren Gründen kritisiert (vgl. Langthaler 2015a:40). In Kapitel 5.3.1. wird die Geschichte der bildungspolitischen Strategie der Weltbank näher beschrieben.

Die **Kritik an der neoliberalen Politik** von IWF und Weltbank wuchs bis zum Ende der 1980er Jahre. Die Politik geriet zunehmend unter Druck. Federführend dabei waren u.a. auch zahlreiche NGOs, die in den 1980er Jahren gegründet wurden. Die SAPs konnte die Erwartungen, die an sie gestellt wurden, nicht erfüllen und so wurde die einstige Politik des *Washington Consensus* in den 1990er Jahren hin zur ‚*Good Governance Agenda*‘

revidiert. Gleichzeitig gewann mit Amartya Sen *„Capability-Ansatz“* das Konzept der **„menschlichen Entwicklung“** an Bedeutung. Der Einfluss dieses Ansatzes stieg vor allem mit dem Bericht der UNDP über die menschliche Entwicklung im Jahr 1990 (vgl. Langthaler 2015a:41, Robertson u.a. 2007:207).

Aus der Kritik am *„Washington Consensus“*, dem *„Good Governance Ansatz“* und dem Konzept der menschlichen Entwicklung heraus entstand der **„Post-Washington Consensus“**. Dieses neue Entwicklungsparadigma definierte die Rolle von Markt und Staat neu, war jedoch noch lange kein Bruch mit den bisherigen Ideologien, Strategien und Methoden des *„Washington Consensus“*. Selbst die *„Poverty Reduction Strategy Papers“* (PRSPs) der Weltbank, die den SAPs als Hauptmechanismus des Kreditvergabe- und Verhandlungsprozess folgten, waren diesen im Kern sehr ähnlich. In den PRSPs spiegelten sich allerdings einige Aspekte des neuen Entwicklungsparadigmas wider, wie z.B. der Wunsch nach Armutsreduzierung (vgl. Brandecker 2007:21f; Langthaler 2015a:41f.).

In den 1990er Jahren gewann das Thema **Armutsbekämpfung** an Bedeutung für die EZA. Einerseits aufgrund des nun etwas sozialeren *„Post-Washington Consensus“*, andererseits auch aufgrund der ideologischen Annäherung der „rechten“ *Bretton Woods* Institutionen IWF und Weltbank und der „linken“ UN-Organisationen. Während die *Bretton Woods* Institutionen sozialen Themen mehr Beachtung schenken, gestanden die UN-Organisationen dem Markt eine wichtigere Rolle im Entwicklungsprozess zu (vgl. Langthaler 2015a:44). Zusammen bemühten sich die Weltbank, der *International Monetary Fund* (IMF), die *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) und die Vereinten Nationen (UN) um gemeinsame entwicklungspolitische Kernziele. Das Ergebnis waren die **Millennium Development Goals** (MDGs) (vgl. Martens 2013:8; Martens/Obenland 2015:7). Die **ideologische Annäherung** der Akteure und schließlich die Einigung auf gemeinsame Entwicklungsziele in Form der MDGs prägte die weitere Entwicklungspolitik maßgeblich (vgl. Langthaler 2015a:44).

Das Ende des Kalten Kriegs läutete auch den Beginn der **Globalisierung** ein. Diese prägt bis heute die nationalen und internationalen Politiken. Für die weltweiten Bildungspolitiken hatte und hat die Globalisierung eine Vielzahl an Auswirkungen, vor allem in Form der Privatisierung, Kommerzialisierung und Ökonomisierung von Bildung (vgl. Langthaler 2015a:41, Langthaler 2015b:10). Veränderungen des Arbeitsmarkts

fürten dazu, dass der Bedarf, die nationale Wettbewerbsfähigkeit durch „wissensintensive Produkte und Dienstleistungen zu erhalten“ stieg (Langthaler 2015a:41). Des Weiteren wurde „die Rolle internationaler und multilateraler Organisationen in der Bildungspolitik“ gestärkt, was neue Akteure hervorbrachte und zur „**Deterritorialisierung von Bildungspolitiken**“ führte (ebd.). Es entstand ein neuer, privatisierter, transnationaler Markt für Bildung. Gleichzeitig ermöglichte die Globalisierung die **weltweite Vernetzung sozialer Bewegungen**, die sich gemeinsam für das Recht auf Bildung einsetzen (vgl. ebd.).

Einige Ereignisse aus der Periode der neoliberalen Globalisierung wirken bis in die Gegenwart und beeinflussten die für diese Arbeit zentralen SDGs. Allen voran die *Education for All*-Ziele und die MDGs waren wichtige Vorläufer für die Sustainable Development Goals (SDGs). Die folgenden Unterkapitel befassen sich daher näher mit diesen, in die Gegenwart reichenden, Ereignissen der Periode neoliberaler Globalisierung.

4.2.2.1. Die Education for All - Initiative

Aufgrund der SAPs sank die Bildungsbeteiligungsrates in den 1980er Jahren stark. Die Antwort darauf war die Weltbildungskonferenz *Education for All* (EFA) 1990 in Jomtien, Thailand. Organisiert wurde sie von UNESCO, UNICEF und der Weltbank. Ergebnis der Konferenz war die ‚*World Declaration on Education for All*‘ und der Aktionsplan, der sechs EFA-Bildungsziele für den Grundschulbereich umfasst. Die Weltbildungskonferenz in **Jomtien** gilt daher als Ausgangspunkt der EFA-Initiative. Die UNESO übernahm die Aufgabe, die Initiative zu koordinieren. Die Umsetzung der Ziele lag bei den jeweiligen Regierungen (vgl. Langthaler 2005b:7; Langthaler 2015b:6).

Im Vergleich zu vorherigen Bildungskonferenzen stellt jene von Jomtien einen Bruch mit der bisherigen BZA und Bildungspolitik dar. Im Gegensatz zum technokratischen Bildungsverständnis verfolgte man in Jomtien ein **ganzheitliches Verständnis** von Bildung. Das neue Konzept beinhaltet u.a. die Neudefinition von Grundbildung, die über die Grundkompetenzen hinausgeht.

Das breitere, umfassendere Verständnis von Grundbildung umfasste auch die „mündliche Ausdrucksfähigkeit und problemlösendes Denken sowie grundlegende Lerninhalte, also Wissen, Fähigkeiten, Wertvorstellungen und Einstellungen, die Menschen brauchen um zu überleben, ihre Fähigkeiten zur vollen Entfaltung zu bringen, in Würde zu leben und zu arbeiten, am Entwicklungsprozess teilzuhaben, ihre Lebensqualität zu verbessern, informierte Entscheidungen zu treffen und den Lernprozess fortsetzen zu können“ (Langthaler 2005b:7).

Außerdem sollen auch Bildungsbereiche wie frühkindliche Entwicklung, informelle, formale und non-formale Bildung sowie Erwachsenenbildung und Berufsbildung Teil der Grundbildung sein (Langthaler 2005b:7). Auch wenn die EFA-Ziele von Jomtien ein neues, ganzheitliches Bildungsverständnis verfolgten, war das Hauptziel dennoch wieder die universelle Grundschulbildung, was zu einer Engführung und Vernachlässigung der anderen Bildungsstufen führte (vgl. ebd. 2015:7).

Zehn Jahre später stellte man fest, dass die gesetzten Ziele nicht erreicht wurden. Beim Weltbildungsforum im April 2000 in Dakar wurden die EFA-Ziele überarbeitet und neu formuliert (UNESCO 2000). Dabei sollten die globalen Veränderungen mitberücksichtigt und die Grundidee der EFA-Initiative ‚Bildung für Alle‘ bekräftigt werden (Langthaler 2005b:9f, Datta u.a. 2015:4). Der **Dakar-Aktionsplan** enthielt wieder sechs Ziele im Bereich der Grundbildung, die bis 2015 umgesetzt werden sollten. Die Verantwortung für die Umsetzung lag bei den nationalen Regierungen. Diese sollten zur Umsetzung nationale EFA-Pläne entwickeln und EFA-Foren gründen, um den Erfahrungsaustausch, die Netzworkebildung und den Politikdialog zu fördern. Daneben sollten internationale Geber sich an der Finanzierung beteiligen. Es gab jedoch keine quantifizierbaren Verpflichtungen bzgl. der Bereitstellung von Geldern (vgl. Langthaler 2005b:10; Langthaler 2015a:43).

Als größter Erfolg der EFA-Ziele von Dakar gilt auch heute noch die erhöhte Aufmerksamkeit für das Thema Bildung. Doch während aus der EFA-Konferenz 1990 noch ein breites Bildungsverständnis hervorging, das alle Altersgruppen einbezog und „einen Rahmen für die Entfaltung lebensweltbezogener Lernbedürfnisse darstellt[e]“, gab es 2000 eine **Einengung auf die Primarschulbildung** (Datta u.a. 2015:5). Mit Dakar wurde aus der einstigen Forderung nach Grundbildung jene nach Grundschulbildung, womit die Reichweite des Bildungsbegriffs stark eingegrenzt und das einst breite Bildungsverständnis verkürzt und eingeengt wurde (vgl. Langthaler 2015a:43; Datta u.a. 2015:5). Kritiker befürchteten, dass „die Neuformulierung des zweiten EFA Ziels in der Praxis die Verengung von Grundbildung für Alle auf Primarschulbildung für Kinder verfestigen könnte“ (Langthaler 2005b:10). Die EFA-Ziele von Dakar spiegelten laut Kritikern jene Ernüchterung in Bildungsfragen wieder, die in den 1990er Jahren aufkam. Die neu formulierten Ziele waren weit pragmatischer und weniger idealistisch als noch die EFA-Ziele von Jomtien. Mit der Neuformulierung der Ziele wurde statt der Betonung

von Lernergebnissen und Lernprozessen der Fokus auf die Messbarkeit und Quantifizierbarkeit von Bildungsbeteiligung gelegt (vgl. ebd. 2015a:43). Die erhöhte Aufmerksamkeit auf Bildungsthemen, die eindeutig als Erfolg gewertet werden kann, ging dabei auf Kosten einer notwendigen, grundlegenden, methodischen sowie inhaltlichen Bildungsdiskussion (vgl. ebd. 2005b:10).

4.2.2.2. Die Millennium Development Goals

Die Aufmerksamkeit der bildungspolitischen Praxis für die neuen EFA-Ziele hielt nicht lange an. Wenige Monate später, im September 2000, wurde die **Millennium Erklärung** und mit ihr die ‚*Millennium Development Goals*‘ (MDGs) verabschiedet. Damit rückten die EFA-Ziele, der EFA-Prozess und sein ursprünglich ganzheitliches Bildungsverständnis für die BZA in den Hintergrund (vgl. Langthaler/Lichtblau 2006:16, Langthaler 2005b:12ff.).

Für die internationale Gebergemeinschaft waren die MDGs ein großer Erfolg (vgl. ebd. 2015b:5). Mit ihnen wurde der globale Referenzrahmen für die EZA neu ausgerichtet. Sie galten als Neuanfang, als erneuter Anlauf, um der **Modernisierung des Südens nach westlichem Vorbild** neuen Schwung zu geben. Das Neue der MDGs bestand vor allem in der **Fokussierung auf die begrenzte Anzahl von acht Zielen** und das Vorhaben, diese **bis 2015** zu erreichen. Damit waren die MDGs leicht verständlich und gut kommunizierbar (vgl. Obrovsky/Trimmel 2014:15).

Die Verantwortung für die Umsetzung der MDGs lag bei den Entwicklungsländern. Aufgabe der Geber war es, finanzielle Mittel zu Verfügung zu stellen, an der Entschuldung des Südens zu arbeiten, die Entwicklungsländer in den Weltmarkt zu integrieren und u.a. die Kohärenz der Geber zu verbessern. Die MDGs läuteten einen Paradigmenwechsel in der EZA ein und führten zu einer veränderten Wahrnehmung der Verantwortung der lokalen Regierungen (vgl. Obrovsky/Trimmel 2014:15). Es kam aber auch zu einer **„Entpolitisierung der Armut- und Entwicklungsdebatte“**, was einer „rein technischen Konzeption von Entwicklungsproblemen Tür und Tor öffnete“ (Langthaler 2015b:5).

Tatsächlich konnten mit den MDGs zum Teil quantitative Fortschritte erzielt werden, vor allem im Bereich der Armutreduzierung (vgl. Langthaler 2015b:5; Obrovsky/Trimmel 2014:15). Von einer umfassenden Erreichung der MDGs kann dennoch nicht gesprochen

werden. So lassen sich beim Erfüllungsgrad der Ziele große regionale Unterschiede feststellen. Vor allem ostasiatische Staaten konnten Ziele erreichen. Viele afrikanische, vor allem südlich der Sahara, machten hingegen kaum Fortschritte. Die Erfolge der MDGs können aber auch anderen Entwicklungen, wie z.B. der wirtschaftlichen Entwicklung Chinas zugerechnet werden und gründen nicht unbedingt ausschließlich auf den Maßnahmen im Rahmen der MDGs (vgl. Radermacher 2015:84). Bei der Analyse der MDGs wurde in diesem Zusammenhang u.a. auch der Umgang mit Statistiken und Daten kritisiert (vgl. Langthaler 2015b:5). Daneben gibt es zahlreiche weitere Aspekte an den MDGs, die kritikwürdig sind, wie sie z.B. Nuscheler und Roth in ihrer Arbeit aufzeigen (vgl. Nuscheler/Roth 2006:15ff.).

Die **Fokussierung auf den Primarschulsektor** setzte sich auch bei den MDGs fort. Dieser Trend wurde durch die ‚*Fast Track Initiative*‘ (FTI) einer Initiative mehrere Geber, allen voran der Weltbank, zur Beschleunigung der universellen Grundschulbildung (MDG 2) vorangetrieben. Auch wenn die FTI ursprünglich auf dem EFA Aktionsrahmen von Dakar aufbaut, zielte sie ausschließlich auf die Umsetzung des MDG 2 ab.

Die FTI ist ein weiteres Beispiel für den Kampf um bildungspolitischen Einfluss und Macht zwischen UNESCO und Weltbank. Mit der FTI, bei der die Weltbank federführend war, sprach letztere der UNESCO die Kompetenzen in der Koordinierung des EFA Prozesses ab (vgl. Langthaler 2005b:24; Langthaler 2015a:44).

Im Jahr 2000 wurde die FTI in ‚*Global Partnership for Education*‘ (GPE) umbenannt. GPE ist heute einer der „politisch einflussreichsten Organisationen in der EZA im Sektor Bildung“ (Langthaler 2015b:7). Allerdings wird kritisiert, dass sie ihrer Aufgabe, Ressourcen für die Umsetzung von Bildungsreformen in Entwicklungsländern zu Verfügung zu stellen, nicht nachkommt (vgl. Langthaler 2015b:7; Klees 2015).

4.2.2.3. Die Paris Declaration

Die OECD verabschiedete im März 2005 die ‚*Paris Declaration on Aid Effectiveness*‘, die gewichtigen Einfluss auf die weitere Entwicklung der westlichen Gebergemeinschaft und die BZA nahm. Sie ist der „Versuch, einen **internationalen Konsens über die Modalitäten der Abwicklung der EZA** zu formulieren und dadurch die Ergebnisse der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit zu verbessern“ (Six u.a. 2007:5). Es ist ein

Konsenspapier der OECD, zahlreichen Empfängerstaaten, NGOs und privaten Fonds. Die darin enthaltenen **fünf Prinzipien** sollten von nun an die EZA effektiver machen: **Eigenverantwortung, Harmonisierung, Partnerausrichtung, Ergebnisorientierung** und **gegenseitige Rechenschaftspflicht** (vgl. OECD 2005a; Six u.a. 2007:5). Diese Kernbereiche dominierten die EZA in den darauf folgenden Jahren und wirken bis in die Gegenwart. Die EZA wurde nun stärker als „Partnerschaft mit entsprechend wechselseitigen Verantwortungen und Leistungserbringungen interpretiert“ (Six u.a. 2007:6).

Die Pariser Erklärung enthielt neben dem Konsens über konkrete Zielsetzungen auch **Indikatoren zur Messbarkeit** der Umsetzung. Damit unterstütze sie die weitere Entwicklung hin zu mehr Messbarkeit und Quantifizierung in der EZA. Dieser Trend hatte wiederum große Auswirkungen auf die weltweiten Bildungssysteme. Hauptakteur der Bildungsleistungstestung wurde die OECD und ihr PISA-Test, der vielfach kritisiert wird. Hervorgehoben werden soll hier die Auswirkung des PISA-Tests auf die Reduktion an Lehrinhalten und -methoden (vgl. Langthaler 2015a:45). Aber auch auf die Inklusion von Kindern mit Behinderung hat der PISA Test negative Auswirkungen, wie Schuelka näher analysiert (vgl. Schuelka 2012).

4.2.2.4 Jüngere Entwicklungen in der BZA

Mit dem Anschlag auf das *World Trade Center* und das Pentagon am 11. September 2001 zog ein neuer Schwerpunkt in die EZA ein: die **Sicherheitsagenda**. Diese veränderte die finanziellen und geopolitischen Prioritäten der Gebergemeinschaft. Die Armut-Agenda rückte in den Hintergrund. Auch in der BZA gewann das Thema Sicherheit an Bedeutung (vgl. Langthaler 2015a:45f.).

Weiteren Einfluss hatte die Finanz- und Wirtschaftskrise von 2008, die zu mitunter drastischen Kürzungen der Hilfsmittel führte. Positiv kann jedoch herausgestrichen werden, dass aufgrund der hohen Jugendarbeitslosigkeit mehr Aufmerksamkeit auf berufliche Bildung gelegt wurde (vgl. Langthaler 2015a:46).

Nach der Krise war klar, dass die Geber des ‚*Development Assistance Committee*‘ (DAC), dem Ausschuss für Entwicklungszusammenarbeit der OECD, ihre Vorhaben alleine mit der Bereitstellung von finanziellen Hilfsmitteln nicht erreichen würden. Daher wurden beim UN-Gipfeltreffen 2010 die MDGs noch einmal bekräftigt. Alle Anstrengungen

sollten unternommen werden, um die acht Ziele trotz der Krise zu erreichen (vgl. Obrovsky/Trimmel 2014:15).

Im Jahr 2015 liefen sowohl die EFA Ziele als auch die MDGs aus. Weltweit wurde über die Zeit danach diskutiert. Diese Diskussion wird unter dem Begriff der **Post-2015 Entwicklungsagenda** zusammengefasst. Für den Bildungssektor wurden vor allem zwei Themen relevant: Bildungsqualität und Bildungsungleichheit (vgl. Langthaler 2015a:46). Das Kapitel sechs befasst sich daher ausführlich mit diesem Prozess, an dessen Ende der Beschluss der SDGs stand.

Durch die historische Annäherung an die westliche BZA konnte gezeigt werden, wie sich diese im Laufe der Jahre veränderte. Wie dieses Kapitel verdeutlichte, wurde Bildung über die Zeit unterschiedliche Rollen für den Entwicklungsprozess zugesprochen. Die BZA veränderte sich als Reaktion auf diverse historische Ereignisse. Das folgende Kapitel soll sich nun dem aktuellen Verständnis von Bildung in der westlichen EZA widmen und zeigen, welche Funktionen und Erwartungen Bildung erfüllen soll.

5. Bildungsverständnisse der Entwicklungszusammenarbeit

Wie bereits das vorherige Kapitel zeigte, nahm Bildung unterschiedliche Stellenwerte und Funktionen im Entwicklungsprozess ein. Betrachtet man, welche Rollen und Funktionen Bildung zugesprochen wurden und welche Erwartungen die Akteure der westlichen EZA in sie setzten, spiegelt sich das jeweilige Bildungsverständnis wider. Wie bereits in Kapitel vier erwähnt, kann es aufgrund der Heterogenität und der unterschiedlichen Vorstellungen über Rollen und Funktionen von Bildung kein einheitliches Bildungsverständnis der BZA geben. Dieses Kapitel wird sich daher zunächst den unterschiedlichen Funktionen von Bildung widmen, um schließlich die widersprüchlichen Bildungsverständnisse herauszuarbeiten. Anschließend sollen diese anhand der Bildungsverständnisse der Weltbank und jenem des Befreiungspädagogen Paulo Freire und der Befreiungspädagogik verdeutlicht werden.

5.1. Funktionen von Bildung

Bildung wird sowohl in der Bildungswissenschaft als auch in der EZA verschiedene Funktionen zugesprochen. Zum einen Aufgaben wie z.B. die Ausbildungsfunktion oder die Ermächtigungsfunktion. Zum anderen hat Bildung auch die Funktion, die gegebene Gesellschaftsordnung beizubehalten. Bildung ist daher immer auch Teil herrschender Machtverhältnisse (vgl. Langthaler /Lichtblau 2006:7). Das vorliegende Kapitel wird diese Dichotomie erarbeiten und sich sowohl der Herrschafts- und Machtsicherung als auch dem kritischen Potenzial von Bildung widmen.

Bildung soll den wirtschaftlichen Anforderungen gerecht werden und in Form von **Humankapital** Reichtum bringen, weshalb gesellschaftliche Bildungsinvestitionen vor allem nach ideologischen und ökonomischen Zielen ausgerichtet sind, anstatt Autonomie und Mündigkeit zu fördern. Bildung soll **Herrschafts- und Machtverhältnisse reproduzieren** und **Wirtschaftswachstum sichern**. Dabei ordnet sich der Mensch der **wirtschaftlichen** Verwertungslogik unter (vgl. Bernhard 2008:74, Langthaler 2006:7; Ribolits 2015:205). In diesem System ist es nicht die Aufgabe von Bildung, nach neuen Erkenntnissen zu streben, sondern primär Humankapital und Qualifikationen für die wirtschaftliche Verwertbarkeit zu produzieren (vgl. Bonal 2015).

Bildung ist nicht vollkommen kontrollierbar und die ausschließliche Förderung von Humankapital als einziges Ziel nicht uneingeschränkt umsetzbar. Es gibt Momente, in denen, unabhängig vom eigentlichen Ziel, aus Bildung ein kritisches Bewusstsein entsteht, und sie ihre **emanzipatorische Kraft** entfalten kann. Wenn diese freigesetzt wird, wird Bildung zum Mittel der gesellschaftlichen und persönlichen Emanzipation. Durch Bildung in diesem Sinne können Menschen notwendige Analysefähigkeiten und Sachkenntnisse erwerben, um herrschende Macht- und Unterdrückungsstrukturen sowohl zu erkennen, als auch diese zu hinterfragen. Sie können dadurch ihr Umfeld leichter durchschauen, ihr Leben besser beeinflussen und erlangen die Fähigkeit Alternativen zu entwickeln. Durch dieses emanzipatorische Potenzial von Bildung kann sich der Mensch von Zwängen befreien – so auch vom Zwang der wirtschaftlichen Verwertung unter den bestehenden Herrschaftsverhältnissen. Bildung ist daher Grundvoraussetzung für ein selbstbestimmtes, unabhängiges Leben als autonomes Individuum, das sozial, politisch und kulturell tätig ist und damit aktiv sein Leben und seine Umwelt gestalten kann. Emanzipatorische Bildung ist damit auch die Basis für Demokratie (vgl. Langthaler/Lichtblau 2006:7; Ribolits 2015:205). Demnach fördert Bildung den Erhalt gesellschaftlicher Systeme, kann sich aber auch gegen selbige richten. Die Rahmenbedingungen, unter denen systematisch Wissen erworben wird, können dieses kritische Potenzial von Bildung zwar beeinflussen, ganz auslöschen lässt es sich aber nie (vgl. Bernhard 2008:74, Ribolits 2015:205).

Bildung bewegt sich also zwischen der Befreiungs- und Ermächtigungsfunktion einerseits sowie der Herrschafts- und Machtsicherung andererseits. Sie bleibt dabei nicht einem Pol verhaftet, sondern bewegt sich dazwischen. Dadurch kann sie beide Aufgaben gleichzeitig erfüllen und sowohl stabilisierend als auch emanzipatorisch wirken (Langthaler/Lichtblau 2006:7f.).

Dies trifft auch auf die BZA zu. Das Wissen über diese Vielschichtigkeit und den **Doppelcharakter der Bildung** sollte in die Praxis einfließen. In der Realität haben Erkenntnisse aus der Sozial- und Bildungswissenschaft jedoch kaum Einfluss auf die BZA (vgl. Langthaler 2013a:1).

Viel eher liegen der BZA zahlreiche **immanente Annahmen** zugrunde, die ihre Rolle in der EZA rechtfertigt. Diese Annahmen entspringen einem eurozentristischen

Entwicklungsverständnis⁴. Bildung wird darin als zentraler Motor für den Entwicklungsprozess bezeichnet. Ihr wird eine armutsmindernde, einkommensgenerierende und Wirtschaftswachstum fördernde Wirkung zugesprochen. Des Weiteren soll Bildung sich u.a. positiv auf die Geschlechterverhältnisse auswirken, die Gesundheit fördern sowie demokratische- und partizipatorische Prozesse unterstützen.

Laut einer Studie von Langthaler im Auftrag der ‚Deutschen Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit‘ wird die **Wirkung von Bildung** jedoch in vielen Bereichen überschätzt. Nicht jede Bildungsbeteiligung führt automatisch zu all den positiven Veränderungen in Entwicklungsprozessen, die ihr zugesprochen werden. Daher ist ein relationales Bildungsverständnis wichtig, um sich auch möglichen negativen Auswirkungen von Bildung bewusst zu werden. Erst, wenn man sich über die notwendigen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, die Bildung braucht, um eine entwicklungsfördernde Wirkung zu haben, bewusst ist, ist die Grundlage gegeben, damit Bildung diese Anforderungen auch erfüllen kann (vgl. Langthaler 2013a; Langthaler 2013b; Langthaler 2015a:33).

Bildung darf auch **nicht als einziger Faktor für Entwicklung** herangezogen werden. Eine geringe Bildungsbeteiligung trägt nicht die alleinige Schuld an Ungleichheiten oder Armut. Aber sie kann, als eine von vielen anderen Strategien - unter den entsprechenden Umständen - zu Wachstum, Frieden und Gleichheit beitragen (vgl. Robertson 2007:203). Kulturelle und soziale Normen und Werte nehmen maßgeblichen Einfluss auf die Wirkung von Bildung. Der Kreislauf der Armut kann auch trotz Bildung häufig nicht durchbrochen werden, was mehrere Gründe hat. Zum Beispiel kann sich Bildung auch negativ auf Entwicklung auswirken, wenn neu erworbene Kompetenzen zur Verfestigung geschlechterstereotypen Verhaltens beitragen (vgl. Langthaler 2013a:2).

Für die Praxis sollte daher vor allem der Kontext mehr berücksichtigt werden, um eine möglichst nachhaltige, positive, armutsmindernde Wirkung durch Bildungsbeteiligungen zu erzielen (vgl. Langthaler 2013a:4).

⁴ Dabei werden die Werte und Normen des Nordens als allgemeingültig angesehen. Konzepte wie z.B Buen Vivir spielen hierbei keine Rolle.

5.2. Widersprüchliche Bildungsverständnisse in der EZA

In der EZA gibt es verschiedene Verständnisse von Bildung, ihrer Funktion und ihrer Wirkung auf den Entwicklungsprozess. Es ist ein multidimensionaler Diskurs. Das vorliegende Kapitel wird sich den zwei konträren Polen dieses Diskurses widmen. Die gegensätzlichen Bildungsverständnisse werden in der vorliegenden Arbeit wie folgt bezeichnet: das humankapitalistische, dominierende Bildungsverständnis und das humanistische, alternative Bildungsverständnis. Im Laufe des Kapitels werden beide beschrieben. Durch die Auseinandersetzung mit den Bildungsverständnissen der Weltbank und Paulo Freires befasst sich dieses Kapitel schließlich auch mit der jeweiligen Bildungspraxis.

Die funktionalistische, bildungsoptimistische, von der **Humankapitaltheorie** geprägte Sichtweise auf Bildung **dominiert den Entwicklungsdiskurs** seit den 1960er Jahren. Erkenntnisse aus der Sozial- und Bildungswissenschaft haben kaum Einfluss. Daher basiert auch die bisherige Praxis der BZA auf einem bildungsoptimistischen Verständnis von Bildung. Dieses spiegelt sich unter anderem in den internationalen Bildungsvereinbarungen wider, wie den EFA-Zielen (vgl. Langthaler 2013a:1).

Die zentrale Frage der Humankapitaltheorie ist, „welchen Beitrag Bildungsinvestitionen zu Wachstum und Einkommen leisten“ und „wie sie beispielsweise zu sozialen Zusammenhalt, zu Gesundheit und zur Senkung der Kriminalität beitragen“ (Langthaler 2013a:1). Die Humankapitaltheorie ist die dominierende Sichtweise auf Bildung, doch nicht die einzige (vgl. ebd. 2015a:39; Bonal 2015).

Basierend auf der Aufklärung und der Humboldt'schen Pädagogik besteht der Glaube daran, dass Bildung eine starke Gestaltungskraft hat. Sie bildet die Vorannahme, auf der Humankapitaltheorien aufbauen (vgl. Langthaler 2013a:1). Die traditionelle Humankapitaltheorie, die auf Becker, Schultz und Mincer zurückgeht, geht von einer Kausalbeziehung zwischen Bildung, Einkommen und Produktivität aus ihre Grundannahme ist, dass „Bildung eine Investition darstellt, die einem Individuum eine Erhöhung seiner Produktivität erlaubt“ und in Folge zu einer Erhöhung des Einkommens führt (Diebolt/Hippe/Jaoul-Grammare 2017:5).

Das bildungsoptimistische Verständnis von Bildung wird von kritischen Bildungs- und Sozialwissenschaftlern in Frage gestellt. Sie vertreten ein **humanistisches Verständnis von Bildung**, das den Menschen ins Zentrum stellt. Sie sehen Bildung als soziales Verhältnis, das nicht nur positive Auswirkungen hat. So kann Bildung u.a. auch soziale Ungleichheit und Konflikte verschärfen. Bildungssysteme werden als Allokationssysteme verstanden, die sowohl in der Lage sind, soziale Hierarchien aufzubrechen als auch, sie zu festigen.

Damit kristallisieren sich zwei unterschiedliche Sichtweisen auf Bildung sowie auf das Verhältnis von Bildung und Entwicklung und auf die Funktion, die Bildung übernehmen soll, heraus.

Betrachtet man diese unterschiedlichen Verständnisse von Bildung, wird deutlich, dass es in der EZA zwar eine **dominante, aber keine einheitliche Sichtweise** gibt. Auch in der akademischen und politischen Bildungs- und Entwicklungsdebatte herrschen widersprüchliche Bildungsverständnisse. Es ist ein Streit der Theorien um das Verhältnis von Entwicklung und Bildung. Dabei ist eine Trennlinie erkennbar zwischen der humankapitalistischen, in der EZA dominierenden Vorstellung, welche Bildung eine lineare, kontextunabhängige Wirkung auf Entwicklung zuspricht, und alternativ dazu, der humanistischen Vorstellung, die Bildung als „kontextabhängiges soziales Verhältnis“ sieht und dementsprechend eine kontingente, indirekte Wirkung auf Entwicklung hat (ebd. 2015a:33).

Trotz der vorliegenden Aufteilung der Bildungsverständnisse in diese zwei Pole, soll an dieser Stelle erneut festgehalten werden, dass es dazwischen viele Abstufungen gibt. Darüber hinaus kann es zur Instrumentalisierung und Neuinterpretation von Konzepten kommen (vgl. Langthaler 2015a:50).

5.2.1. Humankapitalistisch, dominierende Bildungsverständnis in der BZA

Der in der BZA dominante Strang, der versucht, das Verhältnis von Entwicklung und Bildung zu erklären, ist jener, der Bildung eine **lineare, kontextunabhängige Wirkung** auf Entwicklung zuspricht. Dieser Ansatz wird von den neoklassischen Wirtschaftstheorien sowie von einigen VertreterInnen einer empiristischen Bildungsforschung vertreten. In diesem Verständnis von Bildung konvergieren zwei

unterschiedliche Theoriestränge: zum einen, die „neoklassische Ökonomie mit dem Humankapital-Ansatz“ und zum anderen, die „soziologische Theorie in der Tradition des strukturellen Funktionalismus“ (Langthaler 2015a:34). Letztere sieht in Bildung die Lösung für sämtliche gesellschaftliche Probleme. Gestützt wird diese Annahme mit quantitativ erhobenen Daten, die Korrelationen zwischen Investitionen in Bildung und diversen gesellschaftlichen Phänomenen, wie z.B. der Geburtenrate, dem Wirtschaftswachstum oder Gesundheit der Bevölkerung aufzeigen. Daraus wird die positive Wirkung für Entwicklung abgeleitet (vgl. Langthaler 2015a: 34). Viele weitere Beispiele solcher Zusammenhänge führt Langthaler in ihrem Argumentationsrahmen für die ‚Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit‘ an und weist sogleich darauf hin, dass die Wirkung von Bildung auf Entwicklungsprozesse auch oft überschätzt wird (vgl. ebd. 2013b).

Zu Beginn der 1960er von Becker, Schultz und Mincer entwickelt, ist die Humankapitaltheorie noch heute die Grundlage für den Bildungssektor der Weltbank (vgl. Langthaler 2015a:34; Diebolt/Hippe/Jaoul-Grammare 2017:5). Um langfristiges Wirtschaftswachstum zu sichern, seien Investitionen in den technischen Fortschritt notwendig, der wiederum durch gesteigerte Produktivität aufgrund besserer Ausbildung erreicht werden soll. Nachdem die Weltbank eine dominierende Rolle in der Gebergemeinschaft hat, haben auch die eben genannten Theoriestränge einen dominierenden Einfluss in der BZA. Aufgrund der Dominanz dieser Theorien herrscht in der internationalen BZA ein positivistisches, optimistisches und funktionalistisches Bildungsverständnis (vgl. Langthaler 2015a:34).

Auf der Akteursebene sind vor allem die Weltbank und die OECD zu nennen, die ein solches Bildungsverständnis vertreten. Im Laufe dieser Arbeit⁵ wird das humankapitalistische, dominierende Verständnis von Bildung anhand des Bildungsverständnisses der Weltbank genauer betrachtet, da die Weltbank jahrzehntelang maßgeblichen Einfluss auf den globalen Bildungssektor und die weltweite Bildungspolitik hatte. Lange Zeit hatte sie die Leitfunktion als Agenda Setter im Bildungsbereich inne; sie galt als Hauptakteur in der globalen Bildungspolitik und als Vorreiter neoliberalen Denkens. Erst in den vergangenen Jahren gewann die OECD, vor allem aufgrund der PISA Studie, massiv an

⁵ Siehe Kapitel 5.3.1

Bedeutung (vgl. Langthaler 2005:18; Langthaler 2015a:39; Langthaler 2015b:10; Klees 2008: 312).

5.2.2. Humanistisch, alternative Bildungsverständnis in der BZA

Weniger einflussreich auf die internationale BZA sind hingegen jene Theorien, die Bildung als „kontextabhängiges soziales Verhältnis“ verstehen und ihr eine **kontingente, indirekte Wirkung** auf Entwicklung zusprechen (vgl. Langthaler 2013a:1; Zichy 2010:41ff.). Sie bilden eine Alternative zum dominierenden, humankapitalistischen Verständnis und vertreten eine humanistische⁶ Auffassung von Bildung.

Die kritische Bildungssoziologie, die vergleichende Bildungswissenschaft, die kritische Bildungstheorie oder Klafkis kritisch-konstruktivistische Didaktik befassen sich mit dem erweiterten Spektrum an Auswirkungen von Bildung (vgl. Bernhard 2008:23ff, Klafki 2007:89ff.; Langthaler 2015a:34). Sie weisen darauf hin, dass es **keine lineare Wirkung** von Bildung gibt und man den jeweiligen Kontext zu berücksichtigen hat, wenn man sich der Wirkung von Bildung auf Entwicklung widmet. Des Weiteren kann Bildung auch **negative Auswirkungen** zur Folge haben. So kann sie u.a. Ungleichheiten und Konflikte verschärfen oder kapitalistische Strukturen sowie Herrschafts- und Machtverhältnisse sichern und damit wesentlich sowohl zum Erhalt des aktuellen gesellschaftlichen Systems als auch globaler Machtstrukturen beitragen (vgl. Langthaler 2013b, Langthaler 2015a:34). Einer der führenden Persönlichkeiten der kritischen Pädagogik ist Paulo Freire, dem sich diese Arbeit im folgenden Kapitel⁷ widmen wird (vgl. Mayo 2006:61; Bernhard 2008:173ff.).

Langthaler empfiehlt für die Entwicklungsdebatte ein relationales Bildungsverständnis. Dieses versteht Bildung als etwas, das politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Gegebenheiten beeinflusst und gleichzeitig von ihnen geprägt wird. Es herrscht ein **Verhältnis gegenseitiger Beeinflussung**. Erst wenn Bildung auf diese Weise betrachtet wird, ist es möglich, auch unbequeme, nicht intendierte Auswirkungen von Bildung zu erkennen und entsprechend gegensteuern zu können, um diese, wenn möglich, zu

⁶ Der Humanismus-Begriff stammt aus dem frühen 19. Jhd. und bezeichnet die „Erziehung am Vorbild Ciceros und mittels antiker Bildungsgüter“ (Zichy 2010:30). Heute ist Humanismus ein sehr unscharfer Begriff, der zwar oft Verwendung findet, doch schwer definierbar ist (vgl. ebd. 31). Zur Vertiefung empfiehlt u.a. sich Jordan 2011

⁷ Siehe Kapitel 5.3.2.

vermeiden. Dann wird auch sichtbar, welche **Rahmenbedingung** notwendig sind, damit Bildung ihren hohen Erwartungen gerecht werden kann (vgl. Langthaler 2013b:12). Denn ohne die entsprechenden Rahmenbedingungen können diese nicht erfüllt werden. Ein relationales Bildungsverständnis erkennt, dass die Wirkung von Bildung nicht immer klar zuordenbar sein wird. Man kann daher nicht annehmen, dass Bildung eine lineare Wirkungsmacht habe (vgl. Langthaler 2013b:12; Langthaler 2015a:34f.).

Kontextorientierte Bildungsansätze haben zwar weniger Einfluss in der EZA, sie sind allerdings nicht ausnahmslos marginalisiert. Forschungen in diesem Bereich werden zum Teil auch durch Gelder der offiziellen Entwicklungszusammenarbeit (ODA) finanziert. Die Forschungsergebnisse beeinflussen die Politiken der Finanzgeber auf unterschiedlichste Weisen. Es wäre allerdings wünschenswert, dass solche alternativen Ansätze vermehrt in der Wissenschaft Einzug hielten, denn politisch wird ihr Einfluss voraussichtlich eher marginal bleiben (vgl. Langthaler 2015a:36).

5.3. Beispiele unterschiedlicher Bildungsverständnisse in der Praxis der EZA

Die zwei unterschiedlichen Pole an Bildungsverständnissen bestehen nicht nur in der Theorie, sondern existieren auch in der Praxis der EZA. Das folgende Kapitel widmet sich daher Beispielen, wie sich die unterschiedlichen Bildungsverständnissen in der Praxis wiederfinden lassen.

Die Auswahl der Beispiele basiert auf dem Wunsch, zwei - auf den ersten Blick möglichst konträre - Lager zur Untermauerung des Spektrums an unterschiedlichen Bildungsverständnissen heranzuziehen. Hierbei ist die Wahl zum einen auf die Weltbank als Vertreterin eines humankapitalistischen, dominierenden Bildungsverständnisses gefallen. Diese gilt als Vorreiterin in der internationalen Gebergemeinschaft, des neoliberalen Denkens und der Ökonomisierung des Bildungssektors (vgl. Klees 2008:312; Langthaler 2005a: 18ff.).

Zum anderen bezieht sich diese Arbeit auf Paulo Freire und seiner Befreiungspädagogik, als Vertreter eines humanistischen, alternativen Bildungsverständnisses. Spannend ist die Befreiungspädagogik unter anderem auch, da dieser aus dem Süden stammende Ansatz im Vergleich zur Weltbank quasi „*Underdog*-Status“ hat, doch auch im Norden von AutorInnen rezipiert wird (vgl. u.a. Bernhard 2008:173; Faschingeder/Novy 2007:4).

Sowohl die Weltbank als auch Freire geben an, durch ihre Bildungspraxis Entwicklung und Bildung fördern zu wollen. Der Unterschied beider Lager wird sichtbar wenn man sich, die, für diese Arbeit so zentralen Frage nach der Art von Bildung und Entwicklung stellt. Zwar offensichtlich aber nicht unerwähnt bleiben sollte die Tatsache, dass es sich bei der Weltbank um eine transnationale Organisation handelt, während Paulo Freire eine Einzelperson, zudem aus dem Süden ist. Zur Visualisierung dieser Gegenüberstellung könnte die Erzählung ‚David gegen Goliath‘ herangezogen werden, wohl im Wissen, dass es sich dabei um keinen Kampf im eigentlichen Sinn handelt.

Ein Vergleich dieser beiden unterschiedlichen Pole an Bildungsverständnissen mit den Bildungszielen der SDGs wird den Abschluss dieser Arbeit bilden.

5.3.1. Das humankapitalistisch, dominierende Bildungsverständnis am Beispiel Weltbank

Bei der nachhaltigen Entwicklung und Armutsbekämpfung kommt Bildung mittlerweile eine wesentliche Rolle zu. Strategien zu Bildungsförderungen rücken in den Fokus diverser Geber. Auch internationale Organisationen wie z.B. die Weltbank greifen das Thema Bildung auf und setzen es durch Initiativen wie EFA, die MDGs oder aktuell die SDGs auf ihre Agenda (Langthaler 2005:18f.).

Weltweit lässt sich eine Tendenz zur Ökonomisierung von Bildung erkennen. Diese Entwicklung geht aus den veränderten globalen Rahmenbedingungen hervor, die von neoliberalen Wirtschaftsstrategien geprägt wurden. Die zunehmende Ökonomisierung und Kommerzialisierung von Bildung beeinflusst die Bildungssysteme der Entwicklungsländer. Sie prägt grundsätzliche Fragen wie etwa zur Finanzierung, dem Zugang zu Bildung oder zur Bedeutung des tertiären Bildungssektors. Für die BZA bedeuten diese Entwicklungen, dass man sich der Bildungsökonomisierung und ihren Auswirkungen widmen muss. Doch meist werden die neuen Rahmenbedingungen entweder als gegeben hingenommen, oder ausgeblendet. Die Weltbank, als Vorreiter der internationalen Gebergemeinschaft, aber auch des neoliberalen Denkens, treibt die Ökonomisierung des Bildungssektors weiter voran (vgl. Klees 2008:312; Langthaler 2005: 18ff.).

5.3.1.1. Geschichte der bildungspolitischen Strategie der Weltbank

Gemäß der methodischen Herangehensweise von Kapitel 4.2., nähert sich auch dieses Kapitel auch dem Bildungsverständnis der Weltbank aus der historischen Perspektive.

Im Laufe der Zeit verschoben sich die Prioritäten der Weltbank und damit der Stellenwert, den Bildung in ihrer Arbeit einnahm, sowie in Folge dessen ihre Aktivitäten im Bildungsbereich. War Bildung zu Beginn noch Mittel zur ökonomischen Entwicklung, wurde diese um den sozialen Faktor der Armutsreduzierung erweitert (vgl. Brandecker 2007:25ff.; Künzler 2010:221). Einfluss nahmen, wie das vorliegende Kapitel zeigen wird, vor allem auch die Persönlichkeiten an der Spitze der Weltbank und der Weltpolitik, sowie die damit einhergehenden wirtschaftlichen und politischen Veränderungen. Diverse Dokumente der Weltbank spiegeln den Wandel des Bildungsverständnisses und der damit einhergehenden bildungspolitischen Strategie wieder.

Die transnationale **Weltbank-Gruppe**, umgangssprachlich Weltbank genannt, besteht aus insgesamt fünf Institutionen: Die *International Bank for Reconstruction and Development* (IBRD) ist die älteste und zentrale Institution der Weltbankgruppe. Gemeinsam mit der IDA - der Internationalen Entwicklungsorganisation, bildet die IBRD laut der Weltbankgruppe die Weltbank. Oft wird der Begriff Weltbank als Synonym für die IBRD verwendet. „Als weitere Institutionen der Weltbankgruppe sind die 1956 gegründete Internationale Finanz-Corporation (*International Finance Corporation*, IFC), die Multilaterale Investitions-Garantie-Agentur (*Multilateral Investment Guarantee Agency*, MIGA), die 1988 gegründet wurde, sowie das 1966 gegründete Internationale Zentrum für die Beilegung von Investitionsschwierigkeiten (*International Centre for Settlement of Investment Disputes*, ICSID) zu nennen“ (Schemmann 2007:159).

Gegründet wurden IBRD, wie IWF 1944 im Rahmen der *Bretton Woods* Konferenz. Gemeinsam mit dem Internationalen Währungsfonds sollten die IBRD Kredithilfen für den Wiederaufbau nach dem 2. Weltkrieg und die wirtschaftliche Entwicklung vergeben. Da der Wiederaufbau Europas jedoch vom Marshall Plan abgedeckt und von den USA finanziert wurde, lag der Fokus der IBRD vor allem bei der wirtschaftlichen Entwicklung der „Dritten Welt“ durch die Gewährung von Krediten. Neben der Förderung dieser Staaten konzentrierte sich die Aufgabe der Weltbank auf die Stärkung des internationalen

Handels und der produktiven Kräfte. Seit 1990 orientiert die Weltbankgruppe ihre Arbeit außerdem an den MDGs und erweiterte damit ihren Aktionsrahmen (vgl. Schemmann 2007:159ff, IBRD 1989).

Bis in die 1970er Jahre investierte die Weltbank kaum in den Bildungsbereich und hatte relativ wenig Interesse an Bildungsthemen. Meist waren es punktuelle Ausbildungsmaßnahmen im berufsbildenden Sektor. Diese waren vereinbar mit der Strategie der Weltbank, sich vermehrt auf Infrastruktur und Industrie zu fokussieren. Bildungsinvestitionen hatten die Ankurbelung ökonomischer Entwicklung zum Ziel. Soziale Auswirkungen von Bildung wurden nicht berücksichtigt (vgl. Brandecker 2007:8ff; Langthaler 2015a:39f.).

Bis 1964 unterstützte die Weltbank Projekte, ohne Geld zurück zu verlangen. Dies änderte sich mit der Vergabe der ersten **Kredite** für den Bildungsbereich in diesem Jahr. Der Schwerpunkt lag auf der Förderung des sekundar- und tertiären Bildungssektors. Die Bildungspolitik der Weltbank war geprägt von einem kapitalintensiven und projektorientierten Fokus. Sie nahm dabei keinen Einfluss auf die Inhalte der länderspezifischen Lehrpläne und Bildungsprogramme.

Das 1974 erschienene ‚*Education Sektor Working Paper*‘ brachte erste **Veränderungen der Weltbank-Bildungspolitik**. Der damalige Präsident der Weltbank, McNamara, kritisierte darin u.a. die mangelnde Qualität im Sekundar- und Tertiärenssektor und schloss aus einer steigenden AnalphabetInnenenrate auf die Vernachlässigung des Primarschulsektors. Der Bericht sah die Schuld an diesen Problemen bei den Politiken der Empfängerländer. Obwohl man den Einfluss der Geber als gering betrachtete, sprach sich McNamara für eine Reformierung der Weltbankpolitik und eine inhaltliche Neuausrichtung aus. Wirtschaftswachstum, als primäres Entwicklungsziel, sollte durch eine soziale Komponente erweitert werden. Bildung wurde jedoch noch nicht als eigenständiges Ziel angesehen (vgl. Brandecker 2007: 8ff.).

Das 1980 erschienene dritte ‚*Education Sector Policy Paper*‘ sowie die interne und externe Kritik an der bisherigen bildungspolitischen Strategie der Weltbank führten schließlich zu einem radikalen Wandel der Bildungspolitik (vgl. Brandecker 2007:9, Langthaler 2015:40, Schemmann 2007:163). Durch die Methode der **Rates of Return Berechnungen** rückte der **Primarschulsektor** in das Interesse der Weltbank, da

Investitionen in diesem Bereich die höchsten Ertragsraten erzielen würden. Die Förderung des Primarschulsektors sollte sich produktivitätssteigernd auf die Wirtschaft auswirken (vgl. Brandecker 2007:13; Langthaler 2015a: 40).

Durch diesen Schritt wird deutlich, wie Bildung mehr und mehr zu einem Produkt wurde. Themen wie Bildung als Ware, eine vermehrt soziale Komponente und die Konzentration auf den Primarschulektor sowie die Einführung des ‚*policy-based lending* Konzeptes‘ zur Vergabe von Krediten, stehen für die bildungspolitische Wende, die die Weltbank in dieser Zeit machte (vgl. Brandecker 2007:11f.).

Die Politik und Aktivitäten der Weltbank waren bis in die frühen 1980er Jahre maßgeblich durch den ‚*Washington Consensus*‘ und die **Strukturanpassungsprogramme** - SAPs geprägt. Die Staatsausgaben der betroffenen Länder für Bereiche wie Gesundheit oder Bildung wurden reduziert, was zu gravierenden negativen Auswirkungen gerade für die ärmste Bevölkerung führte (vgl. Brandecker 2007:11; Bonal 2015: 63; Langthaler 2015a:39). Durch die SAPs konnte die Weltbank bildungspolitische Entscheidungen für andere Länder treffen, womit sich die Gestaltungsmacht des Bildungssektors von der nationalen- auf die multinationale Ebene verschob. (vgl. Bonal 2002:4, Langthaler 2015a:20)

The WB [Worldbank] develops a particular understanding of educational aid: rather than helping developing countries to achieve context-based educational goals, it defines in advance which policy goals are desirable and determines whether a country can receive financial assistance (Bonal 2002:4).

Der Regierungswechsel in Großbritannien (Thatcher 1979) und den USA (Regan 1981), sowie die Schuldenkrise einiger Entwicklungsländer waren wichtige Faktoren, die diesen Wandel und die damit einhergehenden neuen Programme und Ansichten unterstützten (vgl. Brandecker 2007:11). Mit der Politik Regans, Thatchers und Kohls wurde auch der **Neoliberalismus** groß. Bildung spielt eine wesentliche Rolle in einem neoliberalen Entwicklungsverständnis wie dem der Weltbank. Denn als Bereitsteller von Bildung hat der Staat noch eine der wenigen Aufgaben, die ihm im Neoliberalismus geblieben sind. Doch selbst hier schreitet der neoliberale Wandel durch die Privatisierung fort (vgl. Klees 2012:50ff).

It is no wonder that neoliberals must expect a miracle out of education, because other than relying on the „miracle“ of the market, education is about all they have (Klees 2012:52).

Teil der bildungspolitischen Wende McNamaras und der Umsetzung der SAPs war es, **staatliches Eingreifen**, ganz im Sinne des Neoliberalismus, weiter zu **unterbinden** und staatliche Monopole zu brechen.

Ein weiterer, wesentlicher Bestandteil der SAPs war das Modell der **Kostenteilung**. Für den Bildungssektor bedeutete dies, dass Gebühren für den Schulbesuch eingehoben werden sollten. Des Weiteren kam die Weltbank von der projektorientierten Hilfe ab und vergab Kredite nun für strukturelle und makroökonomische Faktoren. Dadurch konnte sie die Bildung der Entwicklungsländer programmatisch mitgestalten und nahm damit weltweit erheblichen Einfluss **auf Methoden und Inhalte der Bildungsvermittlung** (vgl. Brandecker 2007:15; Langthaler 2015a:40).

Von 1987 bis in die Mitte der 1990er Jahre gewann Bildung und seine **soziale Komponente** an Bedeutung. Die SAPs wurden durch das ‚*Social Dimension of Adjustment*‘ - SDA Programm ergänzt. Bildung bekam durch die SDAs einen höheren Stellenwert. Eine von der Weltbank 1988 veröffentlichte Studie forderte erneut einen Kurswechsel der bildungspolitischen Strategie, um unter anderem die **Qualität von Bildung** zu steigern, Qualitätsstandards einzuführen und eine **universelle Grundausbildung** zu erreichen. Neben dem Fokus auf die Primarschule konzentrierte sich die Weltbank zu dieser Zeit vermehrt auf den **Sekundar- und Hochschulsektor**.

Die Kritik an den *Rates of Returns* Berechnungen, den SAPs, den SDAs sowie die ausbleibenden Erfolge und ihre negativen Auswirkungen führten zu einem gewissen Zweifel an der Effektivität finanzieller Hilfe.

Die Weltbank erkannte, dass die finanziellen Ressourcen der Entwicklungsländer nicht ausreichen würden, um den Bildungssektor zu verbessern. Daher forderte sie neben der Erhöhung der Finanzhilfe auch eine Erweiterung des Konzepts internationaler Hilfe. Dies sollte neben monetärer Unterstützung auch den **Austausch von Erfahrungen** fördern und Fachpersonal zur Verfügung stellen, um Entwicklungsländer bei der Ausarbeitung und Umsetzung von Bildungsreformen zu unterstützen (vgl. Brandecker 2007:16ff.).

Mit dem **„Bericht über die menschliche Entwicklung“** der UNDP gewann das gleichnamige Konzept an Aufmerksamkeit. Entwicklung soll mehr umfassen als nur wirtschaftliche Entwicklung, sondern laut dem ‚*Capabilities-Ansatz*‘ von Amartya Sen

Menschen auch Verwirklichungschancen und Handlungsmöglichkeiten ermöglichen (vgl. Langthaler 2015a:42).

Die neue US Regierung unter Clinton nominierte Wolfensohn zum Weltbankpräsident, sowie Stiglitz zum Chefökonom und Vizeweltbankpräsident. Dieser Wechsel förderte die erneuten Veränderungen der bildungspolitischen Strategie, die sich nun auf die Armutsbekämpfung fokussierte. Wichtige Einflussfaktoren dieses Wandels waren der Weltsozialgipfel 1995 in Kopenhagen, der die „Ausrottung“ der Armut forderte; der parallel stattfindende NGO-Gipfel; das von der UN ausgerufene Jahrzehnt der Armutsbekämpfung 1997-2006; der vom DAC 1996 veröffentlichte Bericht ‚*Reshaping the 21th Century*‘, der die Halbierung der Anzahl jener Menschen forderte, die unter einem US-\$ pro Tag verdienten; sowie die sieben vom DAC entwickelten Ziele zur Armutsbekämpfung. Die Weltbank konzentrierte sich darauf, Bildungsstandards zu verbessern und den Zugang auszuweiten. Finanzhilfen sollten flexibler und effektiver im Primarschulsektor eingesetzt werden. Dieser rückte auch wieder in den Fokus der Weltbank (vgl. Brandecker 2007:19)

Bereits in den 1980er Jahren entstanden zahlreiche soziale Bewegungen und NGOs, die federführend in der Kritik am ‚*Washington Consensus*‘ waren (vgl. Langthaler 2015a:41; Nuscheler/Roth u.a. 2006:18f.). Mit der Asienkrise 1997-1999 und ihren Auswirkungen wurde die Kritik lauter. Als Ursache der Krise galt für Kritiker die ihrer Meinung nach „zu schnelle Liberalisierung der Finanzmärkte und die Anwendung veralteter makroökonomischer Strategien“ (Brandecker 2007:20). Damit wurde die Asienkrise auch als „Krise des neoliberalen Entwicklungsmodells im Allgemeinen gedeutet und führte damit zu einer Krise der von der Weltbank bislang verfolgten Politik“(ebd.). Selbst neoliberale Ökonomen kritisierten nun die Politiken des ‚*Washington Consensus*‘ und die damit einhergehenden SAPs (vgl. Klees 2012:51). Der Vizeweltbankpräsident Stiglitz hinterfragte das Konzept des ‚*Washington Consensus*‘:

The rejection of the `Washington Consensus` entails not only a questioning of the policies (and underlying assumptions) required fo successful growth, but also a re-examination of development objectives, strategies, and processes (Stiglitz 2000:1).

Er fordert ein neues, holistisches Entwicklungsverständnis, das alle Bereiche der Gesellschaft umfassen sollte. Die **soziale Entwicklung** rückte in den Mittelpunkt des Entwicklungsdiskurses.

Die weiteren Aktivitäten der Weltbank wurden vom neuen Entwicklungsparadigma des ‚**Post-Washington Consensus**‘ geprägt (vgl. Brandecker 2007:21; Stiglitz 1998:11f.; Klees 2012:51). Damit setzte sich erstmals die Auffassung durch, „dass ein stabiler makroökonomischer Rahmen ein wichtiges Mittel für die Entwicklung eines Landes sei, jedoch nicht das einzige Ziel des Entwicklungsprozesses darstellen könne“ (Brandecker 2007:21). Dies war ein wichtiger Schritt, um Bildung nicht nur als Mittel zum Zweck für wirtschaftliche Entwicklung, sondern als **eigenständiges Entwicklungsziel** zu etablieren. Brandecker und Langthaler kritisieren allerdings, dass das erfolglose Konzept des ‚*Washington Consensus*‘ durch das Ziel der Armutsbekämpfung bloß erweitert wurde, der Kern jedoch gleich blieb. Es fand kein Bruch mit dem ‚Washington Consensus‘ statt (Brandecker 2007:21; Langthaler 2015a:42). Auch Klees kritisiert, dass sich das Verständnis von Entwicklung und wie man diese erreicht, kaum verändert hatte (vgl. Klees 2012:51f.).

Die SAPs hatten zur Folge, dass die Bildungsbeteiligungsrate stark sank. Zusammen mit der UNESCO und anderen multilateralen Organisationen veranstaltete die Weltbank die erste **Weltbildungskonferenz ‚Education for All‘ -EFA 1990 in Jomtien**, Thailand, um dieser Entwicklung entgegen zu wirken (vgl. Langthaler 2005b:7; Langthaler 2015b:6). Ein radikaler Wandel der bildungspolitischen Strategie der Weltbank blieb jedoch aus. Trotz der dort verabschiedeten Ziele führte die Weltbank ihre Bildungspolitik im Grunde wie seit den 1980er Jahren weiter, jedoch mit einem Schwerpunkt auf Armutsbekämpfung. Dieser war laut Langthaler allerdings mehr ein „*pro-poor* Anstrich“ (vgl. Langthaler 2015a:43).

Im Jahr 1999 veröffentlichte die Weltbank ihr viertes ‚**Education Sector Strategy Paper**‘. Darin waren **sechs Schlüsselreformen zur Reformierung der Bildungspolitik** enthalten: höhere Priorität von Bildung aufgrund der *Rates of Return*-Berechnungen; Einführung von Bildungsstandards und Messinstrumenten; Konzentration auf den Primarschulensektor; gleicher Zugang zu Grundbildung; vermehrte Einbindung der Eltern; und Förderung von Schulautonomie. Auch wenn das Dokument zum Teil eine Neuausrichtung der bildungspolitischen Strategie darstellt, blieb die neoliberale, humankapitalistische Orientierung und Ideologie der Weltbank gleich (vgl. Schemmann 2007:164ff.).

Selbst wenn die Weltbank heute von Begriffen wie ‚*Partnership*‘, ‚*Participation*‘ und ‚*Good Governance*‘ spricht, so ist dies laut Klees reine **Rhetorik**. Sie liefern zwar in der Theorie neue Ansätze, doch für die Praxis änderte sich weder durch den ‚*Post-Washington Consensus*‘ noch durch das vierte ‚*Education Sector Strategy Paper*‘ viel (vgl. Klees 2012:51; Langthaler 2015a:42).

Die **MDGs** und ihre Bildungsziele kennzeichnen die bildungspolitische Strategie der Weltbank ab 2000. Zwei Ziele der MDGs widmeten sich dem Thema Bildung: universelle Primarschulbildung und die Förderung der Geschlechtergleichstellung, gerade auch in Bezug auf den Schulbesuch (Vereinte Nationen 2015:6f). Die Weltbank setzte bei der Förderung auf eine Kombination aus Primar- Sekundar- und Hochschulbildung. Bildung wurde zu einem eigenständigen Ziel der EZA. Weiteren Einfluss auf die Bildungsstrategie der Weltbank hatten der im Rahmen des Weltbildungsforums in Dakar verabschiedeten EFA-Aktionsrahmen und seine sechs Ziele.

Um die Umsetzung universeller Primarschulbildung voranzutreiben wurde 2002 von der Weltbank, sowie einiger anderer multi- und bilateralen Geber, die ‚*Fast-Track Initiative*‘ ins Leben gerufen. Mittels technischer Hilfe und zusätzlicher finanzieller Unterstützung sollten die gesetzten Ziele schneller erreicht werden (vgl. Brandecker 2007:25; Langthaler 2005b:3ff.). Beim G8 Gipfel 2005 in Gleneagles wurde die Erhöhung der Entwicklungshilfe für Subsahara-Afrika beschlossen. Die Weltbank präsentierte daraufhin den ‚*Africa Action Plan*‘ und den ‚*Africa Catalytic Growth Fund*‘. Für den Bildungsbereich bedeutete dies, dass der sekundären-, tertiären-, und beruflichen Bildung mehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde und man von der Konzentration auf den Primarschulsektor abkam. Diese Veränderung basierte auf den Anforderungen der Privatwirtschaft, um das Investitionsklima zu fördern (vgl. Asche 2006:3; Langthaler 2005b:24f.). Vor allem in Subsahara-Afrika sollte mithilfe der Sekundarbildung die ‚*Humankapitalschwelle*‘ überschritten werden. Die Weltbank propagierte ein eigenes Modell der Sekundarbildung für Subsahara-Afrika. Gleichzeitig sollte die einstige Trennung in Sekundar- und beruflicher Bildung aufgeweicht und die jeweiligen Curricula verschmolzen werden (vgl. Langthaler 2007:11).

Das Thema Bildung gewann ab 2000 für die Weltbank stark an Bedeutung. Es ist im Vergleich zum Beginn ihrer bildungspolitischen Aktivitäten nicht mehr nur ein Mittel zur wirtschaftlichen Entwicklung, sondern nun ein wichtiger Faktor zur Armutsminderung.

Seit 2002 und dem Diskurs der **weltweiten Wissensgesellschaft** widmet sich die Weltbank nun auch vermehrt der höheren Bildung. Dieser Strategiewechsel basiert wiederum auf ökonomischen Kriterien. Das an sich humanistische Konzept des **„Lebenslangen Lernens“** wird von der Weltbank dahingehend adaptiert, als dass dies notwendig sei, um in einer weltweiten Wissensökonomie wettbewerbsfähig zu sein. Ausbildung wird der neoliberalen Verwertungslogik unterzogen (vgl. ebd. 2005a:19).

Seit dem *„Education Sector Strategy Paper“* aus dem Jahr 1999 hatte sich auf globaler Ebene einiges getan, was die Weltbank zum Anlass nahm, 2005 ein Update zu veröffentlichen. Darin sollen die Punkte des 1999 erschienenen Papers durch die MDGs, EFA, FTI, den Einfluss von HIV/Aids auf Bildung, die Bildungsunterschiede zwischen und innerhalb einzelner Länder, den gestiegenen Bedarf an Sekundarbildung und das Bewusstsein um die Rolle Tertiärerbildung, sowie des **„Lebenslangen Lernens“** erweitert werden (vgl. World Bank 2005a:1). Auch das Thema Wissensökonomie gewann darin im Vergleich zu 1999 an Bedeutung.

Im Jahr 2011 folgte das fünfte *„Education Sector Strategy Paper“*, das sich verstärkt dem Thema *„Learning for All“* widmete. Aufgrund des wirtschaftlichen Aufschwungs von Schwellenländern wie China, Indien oder Brasilien muss die eigene **Wettbewerbsfähigkeit** in Form einer gut ausgebildeten Bevölkerung gesteigert werden. Bildung solle sich dabei nicht mehr nur auf die Primarschule konzentrieren. Auch andere Bildungsbereiche, wie die frühkindliche Bildung, sollten berücksichtigt werden. Außerdem müssen Barrieren reduziert werden, damit alle Bevölkerungsgruppen Zugang zu Bildung bekommen. Vor allem aber solle sich die **Qualität von Bildung** verbessern, auch im Sinne der Effizienz von Bildungsinvestitionen. *„Invest early. Invest smartly. Invest for all“* ist das Fazit des Papers (World Bank 2011:4).

Die Bildungsstrategie der Weltbank veränderte sich in den vergangenen Jahrzehnten deutlich, sowohl inhaltlich, als auch in Bezug auf den Stellenwert von Bildung. Während mancher Wandel z.B. durch eine geänderte Schwerpunktsetzung deutlich wurde, veränderte sich bei manchen nur die Rhetorik. Begriffe wurden ausgetauscht, neue Elemente hinzugefügt, die Strategie und die Haltung der Weltbank hingegen kaum verändert. Die sich immer wieder ändernden Schwerpunkte deutet Brandecker als Widersprüchlichkeit ihrer Bildungspolitik. Die Erfolge der Bildungsprogramme waren gering, weshalb die Weltbank viel Kritik ausgesetzt war und folglich ihre Strategie des

Öfteren reformierte (vgl. Brandecker 2007: 25ff.).

5.3.1.2. Das Bildungsverständnis der Weltbank

Aus der historischen Betrachtung der bildungspolitischen Strategie lässt sich das Bildungsverständnis der Weltbank ableiten. Die Weltbank verfolgt ein **bildungs-optimistisches, funktionalistisches, utilitaristisches**⁸, **ökonomisiertes** Bildungsverständnis, das auf den Humankapitaltheorien aufbaut (vgl. Schemmann 2007: 164ff; Langthaler 2005a:18; Langthaler 2007:12). Wie das vorherige Kapitel zeigte, stützten sich die Bildungsstrategien fast ausschließlich auf ökonomische Kriterien: „*Invest early. Invest smartly. Invest for all*“ (Weltbank 2011:4). Bildung wird dabei rein unter dem Blickwinkel seiner ökonomischen Verwertbarkeit betrachtet (vgl. Langthaler 2007:21, Langthaler 2005:18). Sie wird zum Zugpferd für die ökonomische Entwicklung des Südens (vgl. Brandecker 2007:8). In diesem Verständnis dient das Bildungssystem der Wirtschaft, indem sie flexible ArbeiterInnen schafft, die als Grundvoraussetzung für das Wirtschaftswachstum gelten. Gesellschaftliche und soziale Funktionen von Bildung spielten vor allem zu Beginn der bildungspolitischen Arbeit der Weltbank eine untergeordnete Rolle (vgl. Schemmann 2007: 164). Aus dem Review Bericht der Weltbank aus dem Jahr 1995 geht folgendes Bildungsverständnis hervor:

Education is critical for economic growth and poverty reduction. [...] two key priorities for education: it must meet economies's growing demands for adaptable workers who can readily acquire new skills, and it must support the continued expansion of knowledge. [...] The World Bank's strategy for reducing poverty focuses on promoting the productive use of labor – the main asset of the poor- and providing basic social services to the poor. Investment in education contributes to the accumulation of the human capital, which is essential for higher incomes and sustained economic growth (World Bank 1995:1).

Die hohe Priorität, die Bildung hier zukommt, argumentiert die Weltbank mit einer Kosten- Nutzen- Abwägung. Die sich im ständigen Wandel befindenden Märkte würden vermehrt Investitionen in physisches- und Humankapital fördern. Bei Investitionen im Bildungssektor wären die Ertragsraten höher als in anderen Bereichen (Schemmann 2007:165f.). Vor allem Investitionen im Primarschulensektor wären laut Weltbank höchst ertragreich, weshalb sie lange Zeit ihre Arbeit darauf fokussierte (vgl. Langthaler 2005:18).

⁸ Utilitarismus ist die „Lehre, die im Nützlichen die Grundlage des sittlichen Verhaltens sieht und ideale Werte nur anerkennt, sofern sie dem Einzelnen oder der Gemeinschaft nützen; Nützlichkeitsprinzip“ (Dudenredaktion o.J)

Des Weiteren ist die Weltbank **bildungsoptimistisch**, wenn sie davon ausgeht, dass Bildungsinvestitionen auch einen Einfluss auf andere Bereiche wie Gesundheit, Demographie oder Ernährung haben. Versäumnisse bei Investitionen im Bildungssektor könnten das Wirtschaftswachstum gefährden. Dieses bildungsoptimistische Verständnis von Bildung formuliert sie folgendermaßen:

Education - especially basic [...] education – helps reduce poverty by increasing the productivity of the poor, by reducing fertility and improving health, and by equipping people with the skills, they need to participate fully in the economy and in society (World Bank 1995:1).

Aus dem ‚*Education Sector Strategy Paper*‘ aus dem Jahr 1999 geht laut Schemmann hervor, dass...

...ein gutes Bildungssystem zwar notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für Entwicklung sei. Es entfalte seine positiven Wirkungen dann, wenn auch andere Bereiche der öffentlichen Verantwortung in optimaler Weise wahrgenommen werden (Schemmann 2007: 171).

Und so ist Bildung nur ein Faktor von vielen, um die Aufgabe der Weltbank, „zur Entwicklung beizutragen“, zu erfüllen (Schemmann 2007:171).

5.3.1.3. Die neoliberale Ideologie der Weltbank

Die Weltbank hat in der Bildungszusammenarbeit eine Art Monopolstellung und bestimmt maßgeblich die Gestaltung der globalen Bildungspolitik. Ihre *Strategy Papers*, die auf internen, oder extern in Auftrag gegebenen Studien basieren, bestimmen die Richtung, in die sich die globale Bildungspolitik entwickelt. Durch die Vergabe von Subventionen und Krediten stellt die Weltbank sicher, dass andere Länder ihre Vorgaben erfüllen. Die Prämissen, nach denen die Weltbank handelt, sind laut Klees nicht auf Fakten, sondern auf **neoliberalen Ideologien** basiert. Studien, die die Weltbank in Auftrag gibt, um ihre Arbeit wissenschaftlich zu fundieren, unterstützen diese Ideologien (vgl. Klees 2012:49; Künzler 2015:220f.).

Der Neoliberalismus wurde in den 1980er Jahren durch die Politik Ronald Regans, Margaret Thatchers und Helmut Kohls und deren Folgen groß (vgl. Klees 2012:50). Er ist bis heute die innere Logik vieler wirtschaftlicher und sozialer Dynamiken und hat wesentlichen Einfluss auf den Bildungssektor weltweit. Die Weltbank war Vorreiterin in der Implementierung der neoliberalen Ideologien im Bildungssektor. Mit diesem Wandel veränderte sich auch das Verständnis von Bildung. Klees und Langthaler heben u.a. drei

Maßnahmen der Weltbank hervor die verdeutlichen, wie **neoliberale Ideologien Einfluss auf den Bildungssektor** genommen haben: 1. Schulgebühren, 2. Privatisierung bzw. die Privatsektorbeteiligung und der 3. ‚*Output-based Approach*‘ (vgl. Klees 2008: 312ff., Langthaler 2005: 19ff.).

Daneben nahmen auch Strategieüberlegungen aus anderen Bereichen der Weltbank Einfluss auf deren Bildungsstrategie. Allen voran die **Private Sector Development (PSD) Strategy**, auf die alle Teilsektoren der Weltbank abgestimmt sein müssen (vgl. Langthaler 2005:19).

Private Sector Development (PSD) Strategy der Weltbank wurde am 16. April 2002 veröffentlicht und stellt eine umfassende, sektor- und bereichsüberschreitende Strategie zur Förderung des Privatsektors in Entwicklungsländern dar. Die Strategie umfasst alle Teile der Weltbankgruppe und bildet den Rahmen für die PSD - Strategien der Teilorganisationen. Alle anderen Sektorstrategien (z.B. Bildung, Gesundheit, Umwelt, Wasser) müssen mit der Private Sector Development Strategy abgestimmt sein (Kübelböck 2004:1).

Das Modell der **Privatsektorbeteiligung** ist ganz im Sinne dieser weltbankweiten PSD - Strategie. Da die öffentlichen Ausgaben im Bildungssektor tendenziell sinken, soll der Privatsektor an allen Bereichen des Bildungssektors aktiv werden und so die entstandenen Lücken in der Schulversorgung schließen. Dies kann beispielsweise klassisch durch Privatschulen oder durch öffentliche Schulen, deren Management und Dienstleistungen privatisiert wurden, geschehen. Diese *Public-private-partnerships* empfiehlt die Weltbank vor allem für den Grundschulbereich. Durch die Einbeziehung des Privatsektors könne, laut der Weltbank, der Wettbewerbsdruck im Bildungssektor erhöht und damit die Qualität und Effizienz gesteigert werden. Durch den Einbezug des Privatsektors sollen weitere öffentliche Mittel eingespart werden, wodurch dieser zur Förderung sozial schwacher Schichten frei werden würden. Kritiker merken jedoch an, dass die Privatsektorbeteiligung im Bildungswesen zu keiner höheren Qualität geführt hat. Auch die erwünschte Kosteneffizienz bei den privat gemanagten öffentlichen *contract schools* blieb aus. Stattdessen zeigten sich Tendenzen, dass sich die Arbeitsbedingungen des Lehrpersonals aufgrund des Rationalisierungsdrucks verschlechterten und Kinder vorselektiert wurden, um das Leistungsniveau der Schule nicht negativ zu beeinflussen (vgl. Langthaler 2005:20f.).

Dem neoliberalen, wirtschaftlichen Denken entsprechend sollten öffentliche Ausgaben durch private Ausgaben ersetzt werden, um dem Staat ein möglichst kostendeckendes Wirtschaften zu ermöglichen. Für den Bildungssektor ergaben sich daraus zwei

Möglichkeiten: **Schulgebühren** und ‚*Community Contributions*‘. Letzteres wären beispielsweise Aufrufe an die Gesellschaft, einen Beitrag (Sachleistungen, Geld, Zeit) zur Errichtung und Erhaltung einer Bildungseinrichtung zu leisten. Auch wenn Schulgebühren schon früher auf unterschiedlichste Arbeiten und in verschiedensten Höhen vorkamen, so wurde das Einheben von Schulgebühren erst mit dem Neoliberalismus unter Federführung der Weltbank groß (Klees 2008:313). Im Jahr 1995 forderte die Weltbank im Review Bericht ‚*Policies and Strategies for Education*‘ sich auf den Primarschulsektor zu konzentrieren. Der Bericht sieht ein Paket aus Gebühren und gezielter Mittelausgabe vor (Schemmann 165:166). Während die Weltbank in der Vergangenheit auch noch Schulgebühren für den Grundschulsektor empfahl, kam sie mittlerweile davon ab. Gebühren werden nun vor allem für alle anderen Bildungssektoren empfohlen (vgl. Langthaler 2005:20).

Diese werden verbunden mit **Förderinstrumenten** wie Darlehen, Stipendien oder Gutscheinsystemen, um sozial schwachen Bevölkerungsgruppen den Zugang zu höherer Bildung zu ermöglichen. Die Weltbank spricht dabei auch von einer Form sozialer Umverteilung. Kritisiert wird daran allerdings, dass diese Förderinstrumente Gebühren nur zu einem geringen Maße abfedern können. Vor allem stellen Schulgebühren einen Selektionsmechanismus dar, der gerade den ärmsten Bevölkerungsschichten höhere Bildung verwehrt. Des Weiteren wird die nicht eingetretene qualitative Verbesserung im Bildungswesen sowie der erhöhte Verwaltungsaufwand kritisiert (vgl. Langthaler 2005:20). Birgit Brock-Utne weist darauf hin, dass jedoch Darlehen vor allem bei hohen AkademikerInnenarbeitslosenquoten, wie z.B. in Afrika, kaum zurückgezahlt werden können (vgl. Brock-Utne 2003:33). Eine weitere Möglichkeit der Förderung wären Gutscheinsysteme, die Familien ermöglichen sollen, ihre Kinder auf Privatschulen zu schicken. Studien der Auswirkungen dieser Gutscheinsysteme gibt es vor allem aus den USA, aber auch aus Kolumbien oder Chile. In den USA versuchen viele Familien mit niedrigem Einkommen mit Hilfe der Gutscheine, ihre Kinder aus den öffentlichen, meist städtischen Schulen zu nehmen, in denen schlechte Zuständen herrschen, und auf private Schulen zu schicken. Mit diesem System zieht sich der Staat, laut Klees, immer mehr aus der Verantwortung für die öffentlichen Schulen zurück. Nur wenige Familien kommen in den Genuss eines Gutscheins, und auch nur jene, die sich die weiteren Kosten leisten können, die der Gutschein nicht abdeckt (vgl. Klees 2008: 320f.). Für Kolumbien und Chile, in denen Gutscheinsysteme Mitte der 1990er Jahre bzw. Anfang der 1980er unter

Pinochet eingeführt wurden, ergeben Studien, dass es kaum Unterschiede in den Leistungen der PrivatschülerInnen im Vergleich zu den SchülerInnen der öffentlichen Schulen gibt, wenn man den sozioökonomischen Hintergrund berücksichtigt. Unter dieser Berücksichtigung erreichten die chilenischen SchülerInnen der öffentlichen Schulen sogar bessere Testergebnisse als jene der Privatschulen (vgl. Klees 2008: 323).

Die dritte, vom Neoliberalismus inspirierte Maßnahme, ist der ‚*Output-based Approach*‘, auch ‚*Output Based Aid*‘ genannt. Der Zugang zu (finanziellen) Hilfsmitteln und öffentlichen Förderungen soll an gewisse messbare Ergebnisse gekoppelt sein. Durch standardisierte Tests, Monitoring und Datenerhebungen werden z.B. Verwaltungsstrukturen oder Leistungen des Lehrpersonals gemessen. Wichtig ist dabei eine regelmäßige Überprüfung auf die **Kosten-Nutzen-Effizienz**. Die Weltbank setzt auf die Steigerung der Qualität und „Relevanz“ von Bildung. Laut Langthaler ist „damit im Wesentlichen die Ausrichtung von Bildung auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts gemeint“ (Langthaler 2005:21). Auf Basis der Humankapitalentwicklungen werden Reformen der Bildungsinhalte umgesetzt.

5.3.1.4. Kritik an der Haltung der Weltbank

Die Bildungsstrategie der Weltbank blieb, wie bereits mehrfach erwähnt, nicht ohne Kritik. Vor allem auch, weil sie im Widerspruch zum Menschenrecht auf Bildung steht und sich stattdessen auf rein wirtschaftliche Kriterien konzentriert.

Die drei, im vorherigen Kapitel genannten neoliberalen Maßnahmen (Schulgebühren, Privatsektorbeteiligung und *Output-based Approach*) werden vor allem aufgrund des dahinterstehenden neoliberalen „große[n Experiment[s]“ heftig kritisiert (Klees 2008).

Klees fasst die Kritik wie folgt zusammen:

The neoliberal policies that have resulted in a vastly expanded private sector in higher education and that continue to increase foreign capital incursion have yielded a highly stratified and unequal system with troubling questions of accountability and sovereignty. [...] The neoliberal **Great Experiment** has been a quarter century of misleading analyses and failed policies – that we have no choice, that there are no alternatives, that educational outputs not inputs are key, that teachers are the enemy, that government is so inept and corrupt that we must privatise and charge user fees. This thinking permeates the World Bank, governments, bilateral and multilateral agencies, and even many NGOs throughout the world (Klees 2008:336f.).

Klees weist auch auf **Alternativen** hin: anstatt weiterer Einsparungsmaßnahmen müsste mehr Geld in den Bildungssektor fließen; statt Schulgebühren einzuheben, sollten

SchülerInnen für ihren Schulbesuch bezahlt werden, um entgangenes Einkommen der Kinder zu kompensieren; anstelle des Ausbaus von Privatschulen fordert Klees die Förderung der öffentlichen Schulen (vgl. Klees 2088:337f.).

Langthaler und Klees kritisieren, dass die Bildungsstrategie der Weltbank im Widerspruch zum Verständnis von Bildung als Menschenrecht steht (vgl. Langthaler 2007:21, Klees 2012: 50f). Die Grundlage der Menschenrechte ist die Würde des Menschen. Alle Menschen haben den gleichen, unveräußerlichen, bedingungslosen Wert. Der Mensch braucht keinerlei Leistung zu erbringen, um Würde zu erlangen, diese steht ihm zu (vgl. Felber 2010:13). Die Gleichheit aller Menschen bedeutet für die Demokratie, dass „alle Menschen die gleichen Rechte, Freiheiten und Chancen genießen sollen“ (ebd.)

Immanuel Kant sagt: Die Würde kann im alltäglichen Umgang zwischen den Menschen nur dann gewahrt werden, wenn wir uns stets als gleichwertige Personen betrachten und behandeln: Wir sollen unser menschliches Gegenüber und seine/ihre Bedürfnisse, Gefühle und Meinungen gleich ernst nehmen wie die eigenen – als Ausdruck des gleichen Wertes (Felber 2010:13)

Andere Menschen dürfen daher nicht instrumentalisiert und für den eigenen Zweck benützt werden. Dies wäre das Ende der Würde.

In der freien Marktwirtschaft ist es allerdings legal und nicht unüblich, andere Menschen zu instrumentalisieren und damit ihre Würde zu verletzen. In diesem Wirtschaftsverständnis ist es nicht das Ziel, die Würde der Menschen zu wahren, sondern einen eigenen Vorteil zu erlangen, oft auf Kosten der Würde und Freiheit Anderer (vgl. ebd.). Die Bildungsstrategien zielen nicht auf die Solidarität und ein würdevolles Miteinander ab. Durch die Aneignung von Humankapital soll der Wettbewerbsvorteil des Individuums gesteigert werden.

Die Weltbank spricht zwar vom Recht auf Bildung⁹, setzt dies allerdings nicht um. Würde sie es umsetzen, müsste sich ihre Arbeit gänzlich anders gestalten. Um das Recht auf Bildung umzusetzen, bräuchte es beispielsweise qualifiziertes Lehrpersonal, das wenig gemeinsam hat mit den heutigen, kaum ausgebildeten Vertragslehrern, welche die Weltbank vorsieht. Klees kritisiert weiters, dass die Weltbank in der Literatur zwar das Recht auf Bildung fordert, eine Umsetzung jedoch nicht stattfindet und manche Maßnahmen das Recht auf Bildung mehr verletzen als fördern, wie zum Beispiel

⁹ Zum Beispiel im ‚World Bank Education Strategy Report 2020‘ (Worldbank 2011)

Schulgebühren. Im Vergleich zu anderen Organisationen wie beispielsweise der UNESCO setzt die Weltbank sich nicht klar gegen Schulgebühren ein, geht mit ihren einstigen Forderungen jedoch mittlerweile zurück. Als Bank hat die Weltbank allerdings Schwierigkeiten mit dem Menschenrechtsansatz, da sie einer ökonomischen Logik folgt. Forderungen nach Menschenrechten wie auf Bildung, Nahrung, Gesundheit oder Entwicklung passen mit dieser ökonomischen Logik nicht zusammen. Dies würde mehr Einfluss des Staates verlangen, was jedoch dem neoliberalen Wirtschaftsmodell widerspricht. Damit wird verständlich, weshalb die Weltbank das Thema Menschenrechte, gerade auch in Bezug auf das Thema Bildung, scheut (vgl. Klees 2012: 50f.).

Im Sinne der **Ökonomisierung** von Bildung wendet die Weltbank Instrumente und Methoden aus der Wirtschaft auf den Bildungssektor und seine Praxis an. Damit vergrößert die Weltbank u.a. soziale Disparitäten und marginalisiert lokales Wissen. Effizienz und Messbarkeit von Bildungsergebnissen stehen im Vordergrund. Dabei geraten pädagogisch-didaktische Überlegungen in den Hintergrund (vgl. Langthaler 2007:21).

Bildungsförderung auf alleiniger Grundlage ökonomischer Kriterien kann zu schwerwiegenden Unausgewogenheit in den Bildungssystemen der Entwicklungsländer führen, etwa zur Vernachlässigung einzelner Bildungsebenen oder Fachdisziplinen der höheren Bildung (Langthaler 2007:21).

Die Fokussierung auf die Primarschule führt zu einer Verfestigung aktueller globaler Arbeitsteilungen, zu der die Länder des Südens billige, einfach ausgebildete Arbeitskräfte beitragen (Langthaler 2005a:19). Damit wird das Erbe des kolonialen Gefälles erneut gefestigt.

Des Weiteren werden die SAPs der Weltbank und deren Auswirkungen auf den Bildungssektor von mehreren Autoren stark kritisiert. Auch müsse die grundlegende Annahme der Weltbank hinterfragt werden, dass Bildungsinvestitionen automatisch zu Wirtschaftswachstum führen (vgl. u.a. Bonal 2015:63, Klees 2012; Langthaler 2005a).

Trotz der Fülle an Kritik hat die Weltbank auch weiterhin eine Art Monopolstellung in der BZA und bestimmt maßgeblich die Gestaltung der globalen Bildungspolitik. Durch diese Rolle treibt sie, aller Kritik zum Trotz, die Ökonomisierung des Bildungssektors weiter voran (vgl. Klees 2008:312; Klees 2012:49, Langthaler 2005: 18ff.).

5.3.2. Das humanistische, alternative Bildungsverständnis am Beispiel Freire

Während das vorherige Kapitel sich mit der Weltbank, einem transnationalen Akteur befasste, widmet sich das aktuelle Kapitel Paulo Freire und der Befreiungspädagogik.

Der Brasilianer Paulo Freire war kritischer Pädagoge, seine **Befreiungspädagogik** eine **herrschaftskritischer Bildungsansatz**. Welches Verständnis von Bildung Freire hatte, zeigt sich sowohl in seinen Schriften als auch in seiner Bildungspraxis, denn im Vergleich zu anderen Kritikern macht Freire den Schritt vom Denken zum Handeln, indem er aktiv zur Ermächtigung marginalisierter Menschen beitrug (vgl. Novy 2005a:14; Liebel 2002).

Freires Arbeit muss im historischen Kontext Brasiliens und seines Lebens betrachtet werden. Das folgende Kapitel umreißt daher Paulo Freire und das Lebensumfeld, in dem er aufwuchs, lebte und in Folge seine Methode und Schriften entwickelte.

5.3.2.1. Zur Person Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) wurde in Recife, in einer der ärmsten Regionen Brasiliens geboren, wo Kleinbauern (*campesinos*) in „halbfeudalen Produktionsbeziehungen“ arbeiteten (Mayo 2006:30). In Brasilien, das von neo-kolonialen Interessen geprägt wurde, gab es enorme Unterschiede im Zugang zu Land, Gütern und politischer Macht. Obwohl Freire in eine Mittelklassenfamilie geboren wurde, erfuhr er durch die Weltwirtschaftskrise 1928-1932 selbst Hunger und erlebte, welche Auswirkungen dieser auf die kindliche Entwicklung und schulische Lernfähigkeit hatte. Nach dem Tod des Vaters verschärfte sich die soziale Situation und Paulo Freire war gezwungen, zum Familieneinkommen beizutragen. Aufgrund dieser Erfahrungen fühlte er sich mit den Leuten der Armenviertel verbunden. Trotz schlechter Schulleistungen studierte er mit 20 Jahren Rechtswissenschaften. Das Studium musste er mehrmals unterbrechen, um die Familie zu unterstützen. Nach einer kurzen Tätigkeit als Anwalt wechselte Freire an die Schule und wurde Lehrer (vgl. Mayo 2006:29f.; Rösch 1987:29f.). Auch als solcher war Freire mit den „Widersprüchen der postkolonialen Gesellschaft“ konfrontiert und entdeckte dabei die ‚Kultur des Schweigens‘¹⁰ (vgl. Lange 1985:9). Nebenbei war er als Gewerkschaftsanwalt tätig (vgl. Mayo 2006:29f.; Rösch 1987:29f.). Aufgrund dieses

¹⁰ Darunter verstand er „die Unfähigkeit der lateinamerikanischen Bevölkerung, ihr Schicksal in die eigene Hand zu nehmen, selbstbestimmt die eigenen Lebensverhältnisse zu gestalten“ (Bernhard 2008:176). Die ‚Kultur des Schweigens‘ wird in Kapitel 5.3.2.2 näher beschrieben.

Engagements bekam er eine Stelle „als Leiter der Abteilung für Erziehung und Kultur“ im SESI, dem „Sozialdienst der Industrie“ (Rösch 1987:31). Freire nahm Kontakt zu in Armut lebenden Kindern und Eltern auf. Diese Erfahrungen prägten ihn nachhaltig und wurden später in seiner Dissertation reflektiert (vgl. Mayo 2006:30; Rösch 1987:31ff.). Im Jahr 1960 war Freire zusammen mit anderen Intellektuellen und Studierenden an der Gründung der Volkskulturbewegung (*Movimento de Cultura Popular* - MCP) beteiligt. Diese setzte sich für die Erweiterung des formalen und non-formalen Bildungswesens ein.

Ziel der MCP war es, das kulturelle Niveau des Volkes durch das Angebot beruflicher Fortbildungskurse zu heben, und die Verbesserung der materiellen Bedingungen der Menschen in den Elendsvierteln und Arbeitsvorstädten zu erreichen (Rösch 1987:35).

Freire engagierte sich im Rahmen der MCP vor allem im Bereich der **Erwachsenenalphabetisierung** und begründete die Verbindung „zwischen dem Lesen des Wortes und der Welt, die zum charakteristischen Kennzeichen seiner pädagogischen Einstellung wurde“ (Mayo 2006:30). Die MCP initiierte ‚Kulturzirkel‘ (vgl. Rösch 1987:35). Im Gegensatz zu Schulen sollten Kulturzirkel kein passiver Ort sein. Die TeilnehmerInnen brachten selbst Themen und Situationen aus ihrem Lebensumfeld in die Kulturzirkel ein. In Gruppendiskussionen sollten sie selbst Handlungsmöglichkeiten erarbeiten (vgl. Brandner/Winter/Vilsmaier 2015:78). Der **Demokratisierungsprozess** Brasiliens setzte während Freires Tätigkeit im SESI ein. Seine pädagogische Arbeit bot der ArbeiterInnenschaft die Möglichkeit, erste demokratische Erfahrungen zu sammeln (vgl. Rösch 1987:33).

Sein Alphabetisierungsprogramm setzte Freire zunächst auf lokaler Ebene um. Es ging dabei um mehr als nur um die Vermittlung einer Kulturtechnik. Die Massenalphabetisierung war vor allem auch eine politische Kampagne, zu einer Zeit als AnalphabetInnen nicht als vollwertige Bürger angesehen und daher vom Wahlrecht ausgeschlossen waren. Sie sollte die brasilianische Bevölkerung und den Staat grundlegend verändern. Freires Alphabetisierungsprogramm lieferte messbare Ergebnisse in Form einer sinkenden AnalphabetInnenrate.

Nachdem das Experiment erfolgreich war, wurde er von der populistischen Regierung João Goularts eingeladen, ein ähnliches Projekt auf nationaler Ebene zu entwickeln. In 20.000 Kulturzirkeln sollte Freires Programm umgesetzt werden. Gleichzeitig wurde

AnalphabetInnen „im Rahmen des sozialreformerischen Regierungsprogramms [...] das Wahlrecht eingeräumt“ (Brandner/Winter/Vilismaier 2015:78). Durch deren marginalisierte Stellung war Freires Alphabetisierungskampagne auch politisch.

Seine dialogische, emanzipatorische Bildungspraxis wurde sowohl von den wieder aufstrebenden Eliten, als auch später vom Militärregime als Bedrohung wahrgenommen. Das Projekt endete daher mit dem Militärputsch 1964. Freire wurde vom Militärregime verhaftet und später ins Exil geschickt. Nach einem kurzen Aufenthalt in Bolivien, engagierte er sich in Chile bei der Alphabetisierungsarbeit der *campesinos*, arbeitete für die UNESCO und das Institut für Agrarreformen. Sein Weg führte ihn über die USA schließlich in die Schweiz, wo Freire für den Weltkirchenrat tätig war. Unter anderem als Berater in Erziehungsfragen für ehemalige portugiesische Kolonien (vgl. Brandner/Winter/Vilismaier 2015:77ff.; Mayo 2006:30f.).

Nach 16 Jahren kehrte Freire nach Brasilien zurück und engagierte sich in der politisch linken Arbeiterpartei - PT. Darüber hinaus war er weiterhin als Berater für Alphabetisierungskampagnen in Nicaragua und Grenada tätig. Im Jahr 1989 wurde Freire Bildungsstadtrat von São Paulo. Als solcher setzte er einige Reformen des öffentlichen Bildungssektors um. Aus seiner pädagogischen Praxis heraus entstanden Gedanken zum Thema Bildung und Erziehung, die er in zahlreichen Büchern, Vorträgen und Videos auch noch nach seiner Pensionierung festhielt. Paulo Freire verstarb 1997 in São Paulo (vgl. Mayo 2006:30ff.).

Bekannt wurde Freire vor allem durch seine Alphabetisierungskampagnen, mit denen er Menschen dazu befähigen wollte, über ihr Leben selbst zu bestimmen. Freire befasste sich jedoch mit weit mehr als pädagogischen Themen und der Kulturtechnik des Lesens. Er setzte seine Arbeit stets auch in enge Beziehung zur Politik und zu Themen wie Unterdrückung (vgl. Mayo 2006:29,61). Es ging ihm dabei nicht um Wohltätigkeit für die marginalisierte Bevölkerung, sondern um die Befreiung aller Menschen (vgl. Novy 2005a:13). Freire war „Übermittler grundlegender Gedanken über gesellschaftliche Beziehungen, die so umfassend und radikal im Bereich von Bildung und Erziehung noch niemals geäußert worden waren“ (Dabisch 2002:75). Es ging ihm um Solidarität, Gerechtigkeit, Nächstenliebe, Bewusstseinsbildung, Emanzipation, Ermächtigung, um Befreiung statt Unterdrückung und um die Aufhebung ungerechter Strukturen, die Überwindung von Hierarchien im Lernprozess, die Würde des Menschen und die

Einführung einer dialogischen Praxis, sowie die Orientierung des Lernens an der Neugierde (vgl. Dabisch 2002; Novy 2005a; Mayo 2006). Den christlichen Wert der Nächstenliebe lebte Freire glaubhaft vor und wurde damit von der lateinamerikanischen Befreiungskirche als Vorbild und Theologe gesehen (vgl. Dabisch 2002:76). Heute zählt Freire zu den führenden Persönlichkeiten der kritischen Pädagogik (vgl. Mayo 2006:61; Bernhard 2008:173ff.).

Nachdem die Person Paulo Freire kurz umrissen wurde, wird sich das folgende Kapitel Freires Verständnis von Bildung widmen.

5.3.2.2. Die Befreiungspädagogik - *educación popular*

Freire gab der Befreiungspädagogik – ‚*educación popular*‘, wie sie heute bekannt ist, in den 1960er Jahren neuen Schwung. Ihr historischer Ursprung geht jedoch bereits auf die Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus um 1750 zurück. Mit José Martí, Augusto C. Sandino und José Carlos Mariátegui entwickelten sich zwischen 1981 und 1932 mehrere alternative herrschaftskritische pädagogische Strömungen. Die kubanische Revolution und Bewegung der christlichen Basisgemeinden bildeten schließlich den breiten Aufschwung der Befreiungspädagogik in den 1960er Jahren, mit dem auch Freire seine Arbeit mit dem Alphabetisierungsprogramm aufnahm. Bis in die 70er Jahre war die ‚*educación popular*‘ sehr politisch-ideologisch motiviert (vgl. Liebel 2002:51f) „Sie definierte sich im Wesentlichen als außerschulische, nicht-formale pädagogische Bewegung in Opposition zum institutionalisierten Bildungswesen“ (Liebel 2002:52). Sie versuchte die lateinamerikanische Gesellschaft durch die politische Bewusstseinsbildung der marginalisierten Bevölkerung grundlegend zu verändern (vgl. Liebel 2002:51f.).

5.3.2.3. Das Bildungsverständnis Paulo Freires

Paulo Freire befasste sich mit einer großen Bandbreite an Themen, wie das aktuelle Kapitel bereits verdeutlichen konnte. Für die vorliegende Arbeit jedoch am zentralsten ist Freires Verständnis von Bildung und Erziehung, das eng verwoben ist mit den bereits genannten grundlegenden Themen wie Solidarität, Gerechtigkeit, Unterdrückung und die Würde des Menschen. Das vorliegende Kapitel versucht den Fokus auf Freires Verständnis von Bildung zu legen, im Wissen, dass dieses nie isoliert von seinen grundlegenden Gedanken über Gesellschaften betrachtet werden kann. Zur Vertiefung der hier nicht näher betrachteten Themen Freires empfehlen sich u.a. Mayo (2006), das

Journal für Entwicklungspolitik (2007), Novy (2005a,b) sowie ein Blick auf die Homepage des Paulo Freire Zentrums (o.J.).

Vor der Auseinandersetzung mit Freires Bildungsverständnis sollte im Sinne der Definition von Bildungsverständnissen, wie sie diese Arbeit in Kapitel 5.2 vorgenommen hat, zunächst folgende Frage gestellt werden: **Welche Rolle und Funktion hat Bildung in Freires Augen?** Diese Antwort muss sogleich mit einer Gegenfrage beantwortet werden: Von welcher Art der Bildung spricht Freire?

Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung (Freire 1970:13).

Als Pädagoge war Bildung ein zentrales Thema für Freire. Lehrer dienen laut Freire immer entweder den Interessen der Unterdrücker oder denen der Unterdrückten. Sie vermitteln im Lernprozess entweder „gesellschaftlich dominante Werte und Einstellungen“ oder arbeiten „problemorientiert und situativ“ und regen dadurch zu Veränderung an (Dabisch 2002:80). Eine **unpolitische Pädagogik gäbe es nicht** (vgl. Dabisch 2002:80; Lange 1985:17). Mit dieser politischen Positionierung heben sich Freires Ideen klar von anderen pädagogischen Ansätzen ab (vgl. Faschingeder/Kolland 2015:8f).

Es handelt sich nicht um eine Theorie, eine Methode oder eine Idee mit Namen Educación Popular, sondern um eine unübersehbare politische Tatsache, die auf vielfältige Weise die Praxis der verschiedenen sozialen Bewegungen in unserem Kontinent markiert (Jara 1985:41).

Im Vergleich zu anderen alternativen Ansätzen setzt sich Freire zudem zwar kritisch mit dem bestehenden Bildungswesen auseinander, er machte jedoch den weiteren Schritt **vom Denken zum Handeln** und entwickelte eine Methode, wie Bildung zu einer gerechteren Welt beitragen kann (vgl. Novy 2005a:14).

Freire arbeitete in einer Bildungsinstitution. Aus dieser Tätigkeit entstand seine **Kritik an den herkömmlichen, konventionellen Bildungsmethoden**, wie der des Bankierskonzepts. Dabei sollen SchülerInnen, wie bei einem Sparbuch, statt Geld Wissen aufnehmen. Sie werden zu „Anlage-Objekten“ und Lehrer zu „Anlegern“, die über das Wissen verfügen (vgl. Freire 1985:57). Der Kopf der SchülerInnen wird zum Behälter, der in der Schule mit Bildung vollgestopft wird. Umso mehr Bildungsinhalte in den Kopf passen, umso gebildeter sind die SchülerInnen und desto erfolgreicher die Lehrkraft. Die Lebenswelt der SchülerInnen, ihre Bedürfnisse, Gedanken und Einstellungen spielen

hierbei keine Rolle. Wissen wird gesammelt und angespart statt in Beziehung gesetzt. Diese Art der Bildung ist keineswegs nur ein Phänomen des postkolonialen Bildungswesens. Sie ist auf den Erhalt des Status Quo ausgerichtet statt auf die Entwicklung der Persönlichkeit, die Emanzipation der Lernenden und das freie Denken. Sie ist damit die Bildungsmethode von Herrschenden weltweit. Heute ist das Bildungsverständnis des Bankierskonzepts unter dem Begriff „Humankapital-Ansatz“ bekannt.

Freire kritisiert dieses Verständnis von Bildung u.a. aufgrund des **Wissensgefälles** zwischen Lernende und Lehrenden: hier gibt es nur Wissende und Unwissende (vgl. Brandner/Winter/Vilsmaier 2015:76; Lange 1985:14; Mayo 2006:62; Novy 2005c:26). „Ausbildung heißt, die Unwissenden zu belehren, damit sie so kompetent werden wie die Wissenden“ (Novy 2005c:26). Dabei wird der Bildungsprozess von Hierarchie statt Dialog geprägt. Das Hauptproblem sieht Freire in der „Überheblichkeit der Lehrenden, die glauben, nichts lernen zu müssen, und im Minderwertigkeitsgefühl der Lernenden, die glauben, nichts zu wissen“ (ebd.).

Doch Freire verstand Bildung als **sozialen, dialektischen Prozess**. Menschen sollen zu **handelnden Subjekten statt passiven Objekten** im Lernprozess werden. Neben seinem Verständnis von Bildung als etwas Politischem ist dies der zweite große Unterschied von Freires Ideen im Vergleich zu vielen anderen pädagogischen Ansätzen (vgl. Faschingeder/Kolland 2015:9).

Nachdem er darüber hinaus auch den Schritt vom Denken zum Handeln machte, blieb er nicht bei der Kritik der herrschenden Bildungspraxis stehen. Er stellte dem Bankierskonzept eine eigene Methode als Alternative entgegen: die ‚problemformulierende Bildung‘ (*educação problematizadora*), deren Ziel die ‚Bewusstmachung‘ (*Conscientização*), die problemformulierende Bewusstseinsbildung, ist. Das vorliegende Kapitel wird sich dieser Methode widmen (vgl. Brandner/Winter/Vilsmaier 2015: 78; Lange 1985: 14f.; Freire 1970: 91).

Die eingangs gestellte Frage nach dem Bildungsverständnis Freires muss differenzierter gestellt werden: Welche Rolle und Funktion sollte Bildung in Freires Auge erfüllen? Und diese Fragestellung ist zunächst klar zu beantworten:

Das Ziel von Bildung und aller Aktivitäten müsse es sein, zur Befreiung und Überwindung der gesellschaftlichen Trennlinien beizutragen. Freire baute seine Theorie um die Begriffe „Unterdrückung“ und „Befreiung“ auf (vgl. Novy 2005c:31). Er wollte aktiv durch Befreiungspädagogik – *educación popular* zur Befreiung der Marginalisierten von Ausbeutung und Unterdrückung beitragen (vgl. Langthaler/Lichtblau 2006:10).

Den Ausgangspunkt seines Bildungsansatzes bildet das **konkrete Umfeld der Menschen** (vgl. Novy 2005a:4 Novy 2005b:11). Menschen sollen dazu befähigt werden, ihre Welt selbst zu deuten und dieser einen Sinn zu geben, damit sie sich darin selbst orientieren können. „Freire nennt dies `die Welt Lesen lernen`“ (Novy 2005b:11).

In der ländlichen Gesellschaft, in der Freire tätig war, herrschte häufig ein mystisches Verständnis der Welt. Freire wollte den Menschen vermitteln, dass die Welt durch das menschliche Eingreifen gestaltet werde (vgl. ebd. 2005a:8). Daher maß er der menschlichen Arbeit große Bedeutung bei: „Arbeit ist Aneignen der Welt; durch Arbeiten gestalten Menschen die Welt“ (ebd.). Indem Menschen den Wert ihrer Arbeit erkennen, erlangen sie Würde. Der Mangel an Würde ist wesentlich für die Unterdrückung der Menschen.

Auch heute noch ist die **gesellschaftliche Arbeitsteilung Ausdruck von Machtverhältnissen** (vgl. ebd. 9). Eines der Hauptargumente für die Ausbeutung der Entwicklungsländer war, dass diese scheinbar unfähig zur Selbstbestimmung seien und die Menschen erst angeleitet und entwickelt werden müssten. Und auch Freire konnte eine Apathie der SlumbewohnerInnen und der ländlichen Bevölkerung beobachten. Er nannte dieses Phänomen ‚**die Kultur des Schweigens**‘, das er von nun an zum Ausgangspunkt seines Bildungsansatzes machte (vgl. Lange 1985:10). Damit meint Freire „die Unfähigkeit der lateinamerikanischen Bevölkerung, ihr Schicksal in die eigene Hand zu nehmen, selbstbestimmt die eigenen Lebensverhältnisse zu gestalten“ (Bernhard 2008:176). Sie ist die Folge bestehender Unterdrückungsmechanismen in Form internationaler Ausbeutungs- und Herrschaftsverhältnisse: „...die Zerstörung der kulturellen Identität des Volkes, seine Beraubung an kulturellen Artikulationsformen, die Verweigerung einer eigenständigen Bildung hat die Apathie der besitzlosen Massen zur Folge“ (Bernhard 2008:175). Den Mythos der „natürlichen“ Unterdrückung, der das soziale Ungleichgewicht als natürliches Weltgefüge verkauft, machten sich die Herrschenden zunutze, um bestehende Machtverhältnisse zu wahren.

Freire deckte darüber hinaus noch viele andere Mythen der Herrschenden auf, die für die Aufrechterhaltung des Status Quo unerlässlich seien (vgl. Freire 1985:117ff.). Sie wirken, „weil die Unterdrückten diese `Mythen` unter der Pression von Macht und Angst verinnerlichen“ (Lange 1985:10). Dadurch sehen die Unterdrückten sich selbst als „nichtig“, wie es sich die Eliten wünschen. Armut, Not, Fremdbestimmung und Unwissenheit bestätigen das Gefühl der Nichtigkeit gegenüber den Eliten. Um diesen Mythos im Bewusstsein der Marginalisierten zu verankern, nutzen die Herrschenden ein wichtiges Instrument: Erziehung, im formellen wie informellen Bildungswesen (vgl. ebd.11). Durch den „Raub an Sprache, die Zerstörung der kulturellen Identität der Unterdrückten, ihre Reduktion auf das Dasein von Haustieren, bewußtlos, wehrlos, hoffnungslos“, „domestizierten“ die Unterdrücker die Marginalisierten (ebd.). Um der Unterdrückung zu entkommen, wäre zunächst eine **Entmythologisierung der Unterdrückung** und das Erkennen der eigentlichen Ursachen notwendig. Diese notwendige kritische Reflexion werde jedoch durch die lähmende Ohnmachtserfahrung verhindert (vgl. Freire 1985:34; Lange 1985:11).

Doch Freire ist davon überzeugt, dass die Welt und die aktuellen Herrschaftsverhältnisse nicht naturgegeben sind und eine praktische Veränderung möglich ist. Er sieht die **Welt als einen wandelbareren Ort**, der durch Menschen, die aktiv Entscheidungen treffen, gestaltet wird (Novy 2005a:4ff.). „Er vermittelte den Menschen, mit denen er lebte, arbeitete und lernte, dass sie die eigentlichen Schöpfer der Kultur, des gemeinschaftlichen Glücks und des gesellschaftlichen Reichtums seien“ (Dabisch 2002:75). Dazu müssten die Menschen jedoch zunächst die Welt begreifen und selbstständig Denken lernen. Durch Freires Bildungsarbeit sollten die Lernenden die Welt lesen lernen und ihre Rolle in der Gesellschaft mit anderen Augen sehen. Ihr Horizont sollte sich erweitern und damit neue Perspektiven und Chancen im Leben ermöglicht werden. Laut Freire sollten die Lernenden so an Selbstbewusstsein gewinnen, stolz auf ihre Arbeit werden und ihre Würde zurück erlangen (vgl. Novy 2005a:4ff.). Freire ermutigte, zu hinterfragen und zu forschen. Veränderung ist für Freire die Grundlage von Entwicklung (vgl. ebd. 7f.). Wenn dem Menschen dies klar werde, fängt er an, den Status Quo nicht als gegeben hinzunehmen und er beginnt, neugierig auf Alternativen zu werden:

Veränderung als Grundprinzip von Entwicklung zu erkennen ist der erste und gleichzeitig entscheidende Lernschritt. Dann wird klar, dass der Status Quo, die Privilegien der Herrschenden, nicht von Bestand sind. Dies wiederum weckt die Wissbegierde und führt zur Frage, ob es nicht auch anders sein kann. Wenn Hunger und Armut kein Schicksal sind, sondern gemacht werden, fragt sich: Wem nützen und wem schaden bestimmte Prozesse? Wer gewinnt, wer verliert? Wohin geht die Welt (Novy 2005a:8)?

Dieses **Nachdenken und Hinterfragen der Welt und des eigenen Handelns** eröffnet neue Lebenschancen und Perspektiven, es befähigt Menschen, ihre Umwelt zu verstehen. Freire nennt diese Methode ‚*conscientização*‘ – ‚**Bewusstseinsbildung**‘ – problemformulierende Bildung (Brandner/Winter/Vilmaier 2015:78; Novy 2005a:4; Novy 2007:35f.). Freire bezeichnet ‚*conscientização*‘ als den „Lernvorgang, der nötig ist, um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen“ (Freire 1985:25) Durch diese Bewusstseinsbildung werden Menschen zu verantwortlichen, selbst handelnden Subjekten statt zu passiven Objekten, die ihr Schicksal still erdulden (vgl. Freire 1985:25; Novy 2005a:7). Die Unterdrückten sollten in diesem Sinne verinnerlichen, dass sie selbst für ihre Befreiung kämpfen müssten (vgl. Freire 1985:52f). Ein Landarbeiter formulierte seine Motivation, an Freires Alphabetisierungsprogramm teilzunehmen, wie folgt: „Ich möchte lesen und schreiben lernen, damit ich nicht länger Schatten der Anderen bin“ (Freire 2003:121). Diese Art der Bildung geht über den Erwerb einer Fertigkeit hinaus, sie **ermächtigt**. Im Prozess der Bewusstmachung ist Lernen nicht mehr länger das Einlagern fremden Wissens.

Lernen ist die „Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problem und die Lösung dieses Problems in Reflexion und Aktion. Lehren ist entsprechend nicht Programmieren, sondern Problematisieren, nicht das Ankündigen von Antworten, sondern das Aufwerfen von Fragen, nicht Einnistung des Erziehers im Zögling, sondern Provokation des Zöglings zur Selbstbestimmung“ (Lange 1985:14) .

Damit ändert sich die Lage im Klassenzimmer grundlegend. Indem der Lehrstoff aus der Lebenswelt und den Erfahrungen der SchülerInnen kommt, wird auch der Lehrer zum Belehrteten und die SchülerInnen in gewisser Weise zu Lehrenden. „An die Stelle des pädagogischen Fütterungsvorgangs tritt ein dialogisches Lernen an der Lebenswirklichkeit der Schüler und ihrer Veränderung“ (Lange 1985:15). **Die ‚dialogische Praxis‘ des Lernens und Lehrens** wurde zentral für Freires Pädagogik. Er setzte sie im Rahmen seiner Alphabetisierungsmethode in die Praxis um (vgl. Brandner/Winter/Vilmaier 2015:77f; Lange 1985:15).

5.3.2.4. Beispiele aus Freires pädagogischer Praxis

Das Lebensumfeld mit seinen vielfältigen Wörtern und Bedeutungen steht am Beginn der ‚Bewusstseinsbildung‘ (,conscientização‘). Sie wird laut Freire eingeleitet, wenn ‚generative Wörter‘ von den Lernenden erforscht werden. Die Lernenden sprechen diese Wörter aus, schreiben sie nieder, zerpfücken sie und loten die jeweiligen Bedeutungen aus und stellen Zusammenhänge her. Die Lebenswelt der TeilnehmerInnen wird durch das Sammeln und Arbeiten mit den generativen Wörtern greifbar und veränderbar. Es folgt ein „von Neugierde geleiteter Lern- und Forschungsprozess, der durch Dialog über die Selbst- und Differenzerfahrung angeregt und vorangetrieben wird“ (Brandner/Winter/Vilsmaier 2015:85). Über diese Auseinandersetzung mit den generativen Wörtern entstehen generative Themen.

Am Ende beherrschen die Menschen ihre eigenen Worte insofern, dass sie sie nicht nur lesen und schreiben können, sondern diese in verschiedene Kontexte stellen, hinterfragen und daraus generative Themen ableiten können. Der Prozess des dialogischen Erschließens von generativen Themen in einem bestimmten Lebenskontext bildet den methodologischen Kern der Alphabetisierungsprojekte und kann als generatives Arbeiten verstanden werden (Brandner/Winter/Vilsmaier 2015:80ff.).

Brandner, Winter und Vilsmaier befassten sich ausführlicher mit den generativen Wörtern, dem Aufbau und Ablauf der Alphabetisierungsmethode Freires (Brandner/Winter/Vilsmaier 2015:80ff.).

Lesen ist für Freire kein mechanischer Akt. Es hat auch nichts gemein mit dem in der Schule praktizierten Aufsaugen fremden Wissens. Das Gelesene muss Bedeutung haben für den Leser oder die Leserin, es muss in Beziehung gesetzt werden mit der Arbeits- und Lebenswelt des Menschen. Im Rahmen des Alphabetisierungsprogramms begannen die TeilnehmerInnen zunächst über Bilder aus ihrem Lebensraum zu diskutieren und fingen dann an, ihre Umwelt zu erforschen (vgl. Novy 2005a:4).

Was will ich und was kann ich? Welchen Zwängen bin ich ausgesetzt? Welche Möglichkeiten habe ich? Warum haben wir kein Wasser und der Großgrundbesitzer hat einen Swimmingpool? Warum sind diejenigen, die den Acker bearbeiten, hungrig? Warum kann der, der das Auto repariert, sich selber keines leisten (Novy 2005a:4)?

Zwangsläufig kam die Frage auf, ob manche Sachen auch anders sein könnten? Die TeilnehmerInnen fingen an, das eigene Handeln sowie die eigene Umwelt zu be- und überdenken. Hier fand Bewusstseinsbildung statt (vgl. ebd.5). „In der Reflexion der Praxis ist sie [die Bewusstseinsbildung] der erste Schritt zur Handlungsfähigkeit“ (ebd.).

Dieses Hinterfragen der eigenen Lebenswelt, das Wecken der Neugierde und des Interesses für die eigene Umwelt bildeten den Ausgangspunkt von Freires Alphabetisierungsmethode, durch die LandarbeiterInnen in den 1960er Jahren in 40 Tagen Lesen und Schreiben lernten. Erst angeleitet durch die Neugierde der Lernenden kann die eigentliche Alphabetisierung gelingen (vgl. ebd. 4f.). Ohne Neugierde wären Lernende lediglich Behälter, die mit Dingen gefüllt werden, die keinen Bezug zu ihrem Leben haben (vgl. Brandner/Winter/Vilsmaier 2015:89).

Das Alphabetisierungsprogramm hatte zur Folge, dass die AnalphabetInnenrate in der Region messbar sank. Für Freire wichtiger waren jedoch die nicht messbaren Bildungsprozesse, die dadurch angeregt wurden (vgl. ebd. 78). Denn Ziel der Alphabetisierungskampagne war die Befähigung der Menschen, ihr Leben selbst zu bestimmen (vgl. Novy 2005a:4).

Zusammenfassend lässt sich die Frage nach Freires Bildungsverständnis wie folgt beantworten.

Freire versteht Bildung nicht als etwas Passives, es geht nicht um das Anhäufen neuen Wissens und den Erwerb neuer Fähigkeiten. **Bildung ist ein sozialer, dialektischer Prozess, durch den Menschen von passiven Objekten zu selbsthandelnden Subjekten werden** (vgl. Faschingeder/Kolland 2015:9). „Bilden war für ihn Hilfe zur Ich-Werdung. Wie das ‘kleine Ich bin Ich’ im Kinderbuch von Mira Lobe herausfindet, dass es einzigartig ist, so ist es Ziel von Bildung, dass Menschen lernen, dass keiner wie der andere ist“ (Novy 2005c:35). Bildungsarbeit hat diese **Einzigartigkeit des Menschen** zu berücksichtigen. Der Mensch ist für Freire ein soziales und historisches Wesen. Er baut seine Methode deshalb **auf Dialog und Respekt** zum Menschen auf.

Nach Freires Verständnis soll Bildung zur **Befreiung und Überwindung gesellschaftlicher Trennlinien** beitragen. Durch Bildung sollen Menschen ermächtigt werden, ihr eigenes Lebensumfeld zu deuten und zu verstehen, selbst aktiv zu werden und sich aus der Unterdrückung zu befreien (vgl. Brandner/Winter/Vilsmaier 2015:85; Novy 2005a:5; Novy 2005b:11; Novy 2005c:31). Bildung ist für Freire daher immer **politisch**, unparteiische Bildungspraxis gibt es in seinen Augen nicht. Daraus ergibt sich ein für diese Arbeit wesentliches Paradox:

Bildung könnte die Gesellschaft verändern, und gerade deshalb – weil sie ein revolutionäres Element enthält - kann sie dies auch nicht. Die Herrschenden werden immer mit allen Kräften versuchen, dieses emanzipatorische Potenzial nicht zur Entfaltung kommen zu lassen... Lernbewegungen können nicht die Gesellschaft verändern, gerade weil sie dazu potenziell im Stande wären (Novy 2005c:35f).

Im abschließenden Kapitel dieser Arbeit wird dieses Paradox sowie das Bildungsverständnis Freires und der Weltbank nochmals aufgegriffen, wenn es um die Analyse des Bildungsziels der SDG in Bezug auf die unterschiedlichen Bildungsverständnisse in der internationalen BZA geht.

Zuvor ist jedoch eine theoretische Auseinandersetzung mit den nachhaltigen Entwicklungszielen (SDGs) notwendig, wie sie das folgende Kapitel vornimmt.

6. Sustainable Development Goals

Im September 2015 wurde beim 69. Gipfeltreffen der Vereinten Nationen der Resolutionsentwurf ‚Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung‘ der Post-2015 Entwicklungsagenda von Staats- und Regierungschefs sowie hohen Vertretern der Vereinten Nationen verabschiedet. Die Agenda 2030 enthält 17 nachhaltige Entwicklungsziele und 169 Zielvorgaben, die bis zum Jahr 2030 erreicht werden sollen (vgl. Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015). Der Entstehungsprozess dieser Ziele unterscheidet sich in seiner Organisation und seinem Umfang maßgeblich von vorangegangenen internationalen Vereinbarungen, wie das folgende Kapitel zeigen wird. Es befasst sich zunächst mit den vorausgegangenen internationalen Vereinbarungen, die den Ausgangspunkt für die Agenda 2030 lieferten. Anschließend wird der Entstehungsprozess beschrieben und schließlich die Ergebnisse umrissen. Zum Schluss werden das Bildungsziel der SDGs und die Bildungsagenda 2030 näher behandelt.

6.1. Vorausgegangene internationale Vereinbarungen, Wegbereiter für die SDGs

Die heutigen SDGs wurden von vielen vergangenen Ereignissen beeinflusst, wie sie in Kapitel 4.2. bereits beschrieben wurden. Die Geburt der Entwicklungsideologie durch die Rede des ehemaligen US Präsidenten Harry S. Truman bereitete den Weg für die heutigen SDGs ebenso wie die Vielzahl an entwicklungspolitischen Theorien, Konzepten, Praktiken und Akteuren der Entwicklungspolitik der vergangenen Jahrzehnte (vgl. Fischer u.a. 2007:14).

Dieses Kapitel befasst sich zunächst mit der **„Tradition“ politischer Zielvereinbarungen**. Denn das Formulieren von Zielen ist seit langem wesentlicher Bestandteil nationaler sowie internationaler Politik. Die Fünfjahrespläne der sozialistischen Zentralverwaltungswirtschaften sind ein besonders ausgeprägtes Beispiel dafür. Quantifizierbare Ziele messen die Erfolge und Misserfolge von Regierungen, geben den Plan für das politische Handeln vor und stärken die Rechenschaftspflicht der Regierungen. Für die Entwicklungspolitik werden seit den 1960er Jahren Ziele und dazugehörige Strategien formuliert. Einen wichtigen Grundstein für die heutigen SDGs legten die insgesamt vier Entwicklungsdekaden der Vereinten Nationen, die

unterschiedlichste Zielvereinbarungen beinhalteten (vgl. Martens 2013:7f.).

Die Agenda 2030 ist der Versuch, die internationalen Umweltkonferenzen und Entwicklungsagenden zu einer gemeinsamen Weltagenda zu vereinen. Daher waren vor allem die Agenda 21 des Erdgipfel 1992 in Rio de Janeiro und die MDGs essenzielle Grundsteine für die globalen Nachhaltigkeitsziele (vgl. Langthaler 2015b:6). Für diese Arbeit relevante Ziel Nummer vier waren die internationalen Bildungsvereinbarungen, wie sie in Kapitel 4.2. bereits beschrieben wurden, wichtige Grundsteine, vor allem die EFA Konferenzen 1990 in Jomtien und 2000 in Dakar, das MDG 2 sowie die ‚Fast Track Initiative‘ (FTI) bzw. die heutige ‚Global Partnership for Education‘ (GPE) (vgl. Langthaler 2015b:6f). Folgendes Kapitel widmet sich zunächst den internationalen Umweltvereinbarungen und anschließend den MDGs als wichtigste Entwicklungsagenda der vergangenen Jahre.

6.1.1. Umwelt wird zum Thema

Ein wesentliches Merkmal der SDGs und einer der größten Unterschiede zu den MDGs sind die Umweltthemen. Zu einem globalen Thema wurde Umwelt mit der ersten Umweltkonferenz 1972 in Stockholm. Diese gilt als **Beginn der globalen Umweltpolitik**. Im gleichen Jahr wurde der Bericht über die „**Grenzen des Wachstums**“ vom Club of Rome veröffentlicht, der maßgeblichen Einfluss auf die neu entstandene Umweltpolitik nahm.

Parallel dominierte in der Entwicklungspolitik bereits seit den 1950er Jahren das modernisierungstheoretische, „wachstumsbasierte Konzept nachholender Entwicklung“ (Martens 2012:10). Dies verdeutlicht, wie isoliert die entwicklungspolitischen Diskurse jener Zeit von den umweltpolitischen stattfanden. Eine erste interdisziplinäre Annäherung kam 1974 im Rahmen eines wissenschaftlichen Symposiums in Cocoyoc, Mexico zustande. Erstmals verknüpften WissenschaftlerInnen unterschiedlichster Disziplinen dabei soziale und ökologische Aspekte von gesellschaftlicher Entwicklung. In der ‚Cocoyoc Erklärung‘ forderten sie eine Neudefinition der Entwicklungsziele, abseits des Wachstumsparadigmas.

Im Jahr 1982, zehn Jahre nachdem mit der Stockholmer Umweltkonferenz die Umweltpolitik ins Leben gerufen wurde, rückte die ‚Weltcharta für die

Natur‘ ökologische Themen wieder in den Mittelpunkt. Die **Menschheit wird darin als Teil der Natur gesehen**, die davon abhängig ist, dass die natürlichen Systeme intakt bleiben. Die „Weltcharta für die Natur“ ist auf mehrere Arten ungewöhnlich. Zum einen aufgrund ihres Stils und ihrer Wortwahl, die an das spätere Konzept ‚*Buen Vivir*‘ erinnern. Zum anderen aufgrund der damaligen politischen Situation, in der mit Thatcher und Reagan der Neoliberalismus groß wurde. Aufgrund dieses wirtschaftspolitischen Klimas hielt die Aufmerksamkeit für die Weltcharta allerdings auch nicht lange an und war bald vergessen.

Mit dem Beschluss, eine **Weltkommission für Umwelt und Entwicklung** zu gründen, gelang der Generalversammlung der Vereinten Nationen 1983 der bislang größte Zusammenschluss ökologischer, sozialer und ökonomischer Themen.

Im Jahr 1986 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die **Erklärung über das Recht auf Entwicklung** (vgl. Martens 2012:10f.).

Mit ihr stellten die Regierungen eine enge Beziehung zwischen den sozioökonomischen Aspekten von Entwicklung und dem Schutz der politischen und bürgerlichen sowie der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte her – und begründeten damit einen rechtsbasierten Entwicklungsansatz. Trotz ihrer interdisziplinären Sichtweise blendete die Erklärung jedoch Umweltaspekte weitgehend aus – sie blieb ökologisch blind (Martens 2012:11).

Der 1987 veröffentlichte **Brundtland Bericht**, das Ergebnisse der mehrjährigen Arbeit der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, prägte das Konzept nachhaltiger Entwicklung maßgeblich. Er war Ausgangspunkt für weitere Verhandlungen der Vereinten Nationen, die mit dem Erdgipfel 1992 in Rio de Janeiro ihren Höhepunkt erreichten. Aus ihr gingen mehrere zukunftsweisende Ergebnisse hervor: die **Rio Deklaration über Umwelt und Entwicklung**, das Aktionsprogramm „**Agenda 21**“, die Walderklärung sowie die bereits vorab verhandelte Konvention zum Klimawandel und der biologischen Vielfalt. Die Rio-Erklärung betont dabei ein ganzheitliches Verständnis von Entwicklung und verband die Ziele sozialer Gerechtigkeit, gesellschaftlicher Teilhabe, Demokratie, ökologischer Tragfähigkeit und wirtschaftlicher Effizienz miteinander (vgl. Martens 2012:11ff.). Die nicht nachhaltigen Konsum- und Produktionsmuster des Nordens wurden als Hauptursache der globalen Probleme angesehen. Aus dieser Überlegung heraus entstand das Prinzip der „gemeinsamen, aber unterschiedlichen Verantwortlichkeit“ für den Erhalt des globalen Ökosystems (ebd.13). Mit diesem, in der Rio Erklärung festgelegten Prinzip, hatten erstmals in der Geschichte

Industrieländer die **völkerrechtliche Verpflichtung, Kompensationsleistungen** und einen **Ressourcentransfer** zu erbringen. Doch auch wenn man die Verantwortung des Nordens für die massiven globalen Umweltprobleme erkannte, änderte sich mit Rio nichts am eigentlichen Wachstumsparadigma. Weitere Handelsliberalisierungen sollten Umweltschutz und Entwicklung vorantreiben (vgl. Martens 2012:13; Martens 2013:8; Martens/Obenland 2015:6).

Zahlreiche internationale Konferenzen der 1990er Jahre bestätigten den Ansatz aus dem Jahr 1986 auf das Recht auf Entwicklung. So zum Beispiel die Wiener Menschenrechtskonferenz von 1993, die Weltfrauenkonferenz 1995 in Peking oder der Weltsozialgipfel 1995 in Kopenhagen. Alle Gipfel endeten damit, dass die teilnehmenden Länder sich zu den jeweiligen Beschlüssen verpflichteten. Ein gemeinsamer Entwicklungsansatz konnte dennoch nicht gefunden werden - im Gegenteil. Durch das Erstarken des Neoliberalismus und der *Bretton Woods*- Institutionen im entwicklungspolitischen Kontext, sowie dem damit einhergehenden ‚*Washington Consensus*‘ etablierte sich ein konkurrierender Entwicklungsansatz (vgl. Martens 2013:8; Martens/Obland 2015:7).

Um eben diese konkurrierenden Ansätze zu verbinden, bemühten sich IWF, Weltbank, OECD und die Vereinten Nationen ab Mitte der 1990er Jahre um **gemeinsame entwicklungspolitische Kernziele**. Des Weiteren sollte ihre Zusammenarbeit im Sinne einer besseren Politikkohärenz gestärkt werden. Armut und deren Bekämpfung wurden dabei zu zentralen Themen. Das Ergebnis dieser Bemühungen waren die **MDGs**, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird (vgl. Martens 2013:8; Martens/Obland 2015:7).

6.1.2. Die Millennium Development Goals als Vorläufer der SDGs

Im Rahmen der Verhandlungen um einen Konsens von IWF, Weltbank, OECD und den Vereinten Nationen über gemeinsame entwicklungspolitische Kernziele veröffentlichte der Entwicklungsausschuss der OECD 1996 ein Strategiepapier mit dem Titel ‚*Shaping the 21st Century*‘. Darin listen die westlichen Geber sieben internationale Entwicklungsziele auf, die aus den Abschlussdokumenten der zahlreichen vorausgegangenen Weltkonferenzen herausgefiltert wurden. Gemeinsam mit der Weltbank, dem IWF und dem Sekretariat der Vereinten Nationen veröffentlichte die

OECD im Juni 2000 die Broschüre „*A better World for All*“. Darin werden erstmals eben diese sieben Ziele als gemeinsame Priorität der Akteure der Öffentlichkeit präsentiert. Fast unverändert wurden sie drei Monate später beim Millenniumsgipfel in die Millenniumserklärung übernommen (vgl. Martens 2013:8f.).

Die Ziele der Millenniumserklärung fielen in ihrer Reichweite allerdings hinter die Vereinbarungen vorausgegangener internationaler Weltkonferenzen zurück (vgl. Langthaler 2015b:5). Neu war die Konzentration auf eine beschränkte Anzahl an Zielen, die die MDGs leicht verständlich und kommunizierbar machten (vgl. Obrovsky/Trimmel 2014:15).

Die Millenniumserklärung stellt den **endgültigen Bruch der Entwicklungsstrategien der Vereinten Nationen mit den vergangenen Jahrzehnten** dar, die vor allem auf Wachstum abgezielt hatten. Statt eine fünfte Entwicklungsdekade auszurufen, lag der Fokus auf den gemeinsamen Entwicklungszielen, die nunmehr in 15, statt in 10 Jahren erreicht werden sollten (vgl. Martens 2013:8f.).

Die G77 kritisierten allerdings diese selektive Konzentration und, dass die Ziele vom Norden entwickelt, aber vom Süden umgesetzt werden sollten. **Entwicklungsziele für den Norden waren nicht vorgesehen**. Der damalige UN Generalsekretär Kofi Annan reagierte schließlich auf diese Kritik und fügte in seiner *Road Map* 2001 ein achties Ziel hinzu: „Aufbau einer globalen Partnerschaft“ (UN Secretary-General 2001). Dieses war allerdings, wie auch seine Unterziele, sehr allgemein formuliert. Die Verpflichtung des Nordens beschränkte sich auf die Entschuldung und Integration des Südens in den Weltmarkt, die Bereitstellung von finanziellen Mitteln und die Verbesserung der Kohärenz (vgl. Martens 2013:8f; Obrovsky/Trimmel 2014:15).

Kofi Annan sprach in der *Road Map* erstmals von den **Millennium Development Goals** in Bezug auf die Entwicklungsziele. Er fasste darunter die acht, von den Experten des IWFs, der Weltbank, der OECD und der Vereinten Nationen ausgehandelten Entwicklungsziele sowie deren 18 Unterziele und 48 Indikatoren zusammen. Seitdem wurden die MDGs mehrmals adaptiert (vgl. Martens 2013:8f.).

Viele Länder, vorwiegend des Südens, formulierten darüber hinaus eigene, nationale Entwicklungsziele in Ergänzung zu den MDGs. Diese umfassten u.a. Ziele zu den

Themen Sicherheit (Afghanistan), Landminen (Kambodscha), sauberes Trinkwasser (Sri Lanka) oder der Ausweitung des MDG 2 von der Grundschulbildung auf die Sekundarschulbildung (Thailand). Dies zeigt, dass es möglich ist, internationale Entwicklungsziele durch nationale Ziele, Unterziele und Indikatoren zu ergänzen (vgl. Martens 2013:10).

Inhaltlich befasste sich bereits Kapitel 4.2.2.2. mit den MDGs. Die Ziele läuteten zwar einen Paradigmenwechsel in der EZA ein. Doch auch wenn mit der Umsetzung der Ziele weltweit quantitative Fortschritte erzielt werden konnten, alle gesetzten Ziele wurden nicht erreicht (vgl. Langthaler 2015b:5; Obrovsky/Trimmel 2014:15). So bestand nach dem Ablauf der MDGs im Jahr 2015 der Bedarf an Folgezielen. Die Lehren aus den MDGs sollten in die Post-2015 Entwicklungsagenda mit einfließen (vgl. Martens 2013:18f.).

Die MDGs bildeten zu diesem Zeitpunkt den Höhepunkt internationaler Zielformulierungen. Wie bereits beschrieben, waren jedoch zahlreiche internationale Vereinbarungen den MDGs vorangegangen, zu denen sich die Regierungen damals verpflichtet hatten und die auch weiterhin gültig waren. In offiziellen Dokumenten der Vereinten Nationen ist daher nicht nur die Rede von den MDGs, sondern von den „international vereinbarten Entwicklungszielen, einschließlich der MDGs“ (ebd. 10). Damit sollte verdeutlicht werden, dass es neben den MDGs auch zahlreiche weitere Vereinbarungen gab, auf die nicht vergessen werden sollte. Diese sind zwar nicht im MDG-Katalog zu finden, an deren Umsetzung muss dennoch genauso weitergearbeitet werden, wie an den MDGs (vgl. ebd. 10). In der Praxis dominierten allerdings die MDGs (vgl. Lepenies 2009:40).

6.1.3. Veränderte globale Rahmenbedingung

Seit der Millenniumserklärung hatte sich die Welt und damit auch die globale Rahmenbedingung für nachfolgende Ziele erheblich verändert.

Das Bevölkerungswachstum stieg und damit die daraus resultierenden sozioökonomischen und ökologischen Probleme. Die Schere zwischen Arm und Reich wurde größer, ein Trend, der durch die Wirtschaft und Finanzkrise noch verstärkt wurde (vgl. Martens/Obenland 2015:7f.). Die weitere Nahrungsmittelkrise und die

allgegenwärtige, sich zuspitzende Klimakrise zeigten die **Grenzen des vorherrschenden Entwicklungsmodells** auf (vgl. Martens 2013:19f., Martens/Schultheis 2010:50). Mit den Anschlägen am 11. September 2001 in den USA zog die Sicherheitsagenda in die EZA ein und veränderte die geopolitischen und finanziellen Prioritäten der Geber (vgl. Langthaler 2015a:45f.; Martens/Obenland 2015:8).

Aber auch die **internationale Gebergemeinschaft wandelte sich**. Die politische und wirtschaftliche Macht vieler Länder der BRICS-Staaten stieg an (vgl. Martens/Obenland 2013:7; Langthaler 2015b:7). Einige der ehemaligen Empfängerländer wurden selbst zu Gebern. Damit traten diese in Konkurrenz mit den alten und grenzten sich dabei mitunter auch deutlich von den Entwicklungsstrategien des DAC ab. Abgesehen davon wurde China durch seine wirtschaftlichen Kooperationen in Afrika zu einem wichtigen, neuen Akteur (vgl. Obrovsky/Trimmel 2014:15, Langthaler 2015b:9). Die einstige Zweiteilung der Welt in Entwicklungs- und Industrieländer schien damit ein für allemal überholt (vgl. Martens/Obenland 2015:7).

Neben den BRICS-Staaten traten auch andere Akteure in das Handlungsfeld der EZA ein. Allen voran der Privatsektor, dessen Beteiligung von Geberorganisationen sehr begrüßt wird. Aber auch zivilgesellschaftliche Akteure gewannen an Bedeutung, hier allerdings vor allem jene NGOs, die in ihrer Größe und Politikausrichtung einer Geberorganisation ähneln. Daneben wurden auch *Think Thanks*, wie zum Beispiel das für den Bildungssektor relevante Brookings-Institut, zu wichtigen neuen Akteuren (vgl. Langthaler 2015b:9).

6.1.3.1. Jüngere Veränderungen im Bildungssektor

Abgesehen von diesen neuen Akteuren, die nun im Bereich der EZA aktiv sind, veränderten sich auch die globalen Rahmenbedingungen für den Bildungssektor. Das Thema **Globalisierung der Bildung** kann an dieser Stelle nur kurz umrissen werden.

Globalisierung an sich ist kein neues Phänomen, sie wirkt sich heute allerdings stärker auf den Bildungssektor aus als noch vor der Jahrtausendwende und führte zur Kommerzialisierung und Privatisierung von Bildung. Durch den Aufstieg privater Akteure haben sich diese Tendenzen noch verstärkt (vgl. Langthaler 2015b:10).

Seit den 1990er Jahren vollzog sich eine **Machtverschiebung von der „nationalen Entscheidungsebene“ hin zu „multilateralen Organisationen“** (ebd.). In Folge dessen bildete sich eine **„global governance of education“** (ebd.). Die damit einhergehenden Veränderungen seit der Jahrtausendwende sind deutlich. Noch im Jahr 2000 hatte die Weltbank die Rolle des *Agenda Setters* in der BZA (vgl. Langthaler 2015a:39; Langthaler 2015b:10). Heute ist dies die OECD. Damit veränderten sich auch die Methoden der Politikgestaltung. Während die Weltbank „stark präskriptive Vorgaben“ machte, wählte die OECD „weichere Formen der Politikbeeinflussung“, wie z.B. „*agenda setting*“ oder „*best practice*-Beispiele“ (Langthaler 2015b:10). Vor allem durch den internationalen Leistungstest der **PISA** Studie gewann die OECD an Stellenwert. PISA wiederum führte zur vermehrten **Standardisierung von Didaktik und Pädagogik** (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang spricht man vom Entstehen so genannter **Global Education Policies** (Verger u.a. 2012). „Dies sind meist Maßnahmen neoliberaler Bildungsreformen (z.B. ‚*school-based management*‘, ‚*public-private partnerships*‘), die heute unhinterfragt als *best practices* von Bildungspolitik gelten“ (Langthaler 2015b:10). Mit ‚*pisa for development*‘ konnte die OECD ihren Einfluss in den Entwicklungsländern ausbauen (vgl. Langthaler 2015b:10).

Des Weiteren hat sich die ‚**Ökonomie der Wissensproduktion**‘ in den vergangenen Jahren verändert. Neue Technologien und die Bedeutsamkeit von Mess- und Quantifizierbarkeit fanden im Bildungsbereich Einzug. Damit richteten sich Bildungsstrategien- und -politiken nun mehr an Mess- und Quantifizierbarkeit aus. Für arme Länder, deren Forschungslandschaften weniger stark entwickelt oder ausgestattet sind, birgt diese neue Ausrichtung ein Problem. Die Gefahr, dass Strategien und Politiken anderen Ländern auferlegt werden, steigt weiter an.

Diese Entwicklung geht auch auf eine ‚**Vereinfachung der Welt**‘ zurück, die mit der neuen *social media* Kultur entstand. Probleme und Wahrheiten werden vereinfacht und dementsprechend einfache Lösungen gesucht, statt auf die Komplexität dahinter einzugehen. Auch für die EZA lässt sich so ein Trend erkennen. Die **positivistischen Ansätze** aus der Politik und Wirtschaft gewinnen an Einfluss, wohingegen die Ansätze der kritischen Sozialwissenschaft zunehmend marginalisiert werden (vgl. Langthaler 2015b:10).

6.2. Die Post-2015 Entwicklungsagenda

Nachdem 2015 sowohl die MDGs als auch die für den Bildungsbereich relevanten EFA Ziele ausliefen, wurde schon vor dem MDG Sondergipfel der Vereinten Nationen im Jahr 2010 die Diskussion um die Zeit nach den MDGs und eine neue Entwicklungsarchitektur angestoßen. Dieser Prozess wird unter dem Begriff Post-2015 Entwicklungsagenda zusammengefasst. Ihr Ergebnis ist die Agenda 2030 (vgl. Martens 2013:2; Martens/Obenland 2015:6; Obrovsky/Trimmel 2014:15).

Die Entstehungsgeschichte unterscheidet sich dabei maßgeblich von jener der MDGs. Während die Entwicklung der MDGs ein in wenigen Monaten pragmatisch entwickeltes, technokratisches Projekt weniger Akteure der UN war, verfolgte man bei den SDGs einen sehr breiten Ansatz (vgl. Kercher 2015:27).

Kercher teilt den Prozess in drei Phasen. Zunächst die **Phase der Konsultationen** in den Jahren 2012/2013. Darin wurde ein weltweiter thematischer Konsultationsprozess sowie Umfragen geführt. Des Weiteren nahm in dieser Zeit das *High Level Panels of Eminent Persons* seine Arbeit auf und veröffentlichte schließlich im Mai 2013 seinen Abschlussbericht. Dieser ist die Grundlage für die Post-2015 Entwicklungsagenda. In die **zweite Phase**, jener der **Diskussionen** und des **Entwurfs** in den Jahren 2013/2014, fiel die Arbeit der *Open Working Group*. Durch zahlreiche inhaltliche Diskussionen in den monatlichen Sitzungen entstand schließlich ein Entwurf der SDGs. Der Synthesebericht Ban Ki-moons fasste die Ergebnisse zusammen. Damit konnte in **Phase drei konkret über die Ziele verhandelt** und diese schließlich im **September 2015 verabschiedet** werden (vgl. General Versammlung der Vereinten Nationen 2014; Kercher 2015:27ff., Martens 2013). Im folgenden Kapitel wird auf die hier kurz umrissenen Meilensteine näher eingegangen.

6.2.1. Der Beginn der Post-2015 Entwicklungsagenda

In der Chronologie der Post-2015 Entwicklungsagenda beginnt diese Arbeit mit der erstmaligen Erwähnung sogenannter *Sustainable Development Goals* im Juli 2011 durch den Generalsekretär der Vereinten Nationen, Ban Ki-moon. In seinem Bericht ging er, wie es auch die zivilgesellschaftlichen Organisationen forderten, auf die veränderten globalen Rahmenbedingungen ein und machte erste Vorschläge, wie sich die Post-2015

Entwicklungsagenda gestalten sollte. Andere Autoren setzen bei der Chronologie noch früher an, denn der Übergang der Bilanz der MDGs zu den ersten Überlegungen bzgl. Folgezielen mag fließend erscheinen (vgl. Martens 2013:11ff.).

Im September 2011, vier Jahre bevor die MDGs ausliefen, beauftragte Ban Ki-moon das *UN Task Team on the Post 2015 Development Agenda* mit der Aufgabe, eine Post-2015 Entwicklungsagenda vorzubereiten und dabei alle Akteure einzubeziehen (vgl. Martens 2013:2; Obrovsky/Trimmel 2014:15). Koordiniert wurde das Task Team vom UNDP und der UNDESA. Es setzte sich zusammen aus über 50 Organisationen und Organen der UN. Im Rahmen ihrer Tätigkeiten wurden zahlreiche Studien und Analysen erarbeitet. Der abschließende Bericht des Task Teams erschien im Juni 2012 unter dem Titel *„Realizing The Future We Want For All“* (vgl. Martens 2013:30).

The central challenge of the post-2015 UN development agenda is to **ensure that globalization becomes a positive force for all the worlds' people of present and future generations**. Globalization offers great opportunities, but its benefits are at present very unevenly shared. The continuous striving for improvements in material welfare is threatening to surpass the limits of the natural resource base unless there is a radical shift towards more sustainable patterns of consumption and production and resource use. Persistent inequalities and struggles over scarce resources are among key determinants of situations of conflict, hunger, insecurity and violence, which in turn are key factors that hold back human development and efforts to achieve sustainable development (UN Task Team on the Post 2015 Development Agenda 2012:i).

Einen Konsens über die neue Entwicklungsagenda zu finden, die sowohl Bedürfnisse heutiger als auch zukünftiger Generationen erfüllt und die kohärente Politik auf allen Ebenen fördert, wurde als große Herausforderung der Agenda gesehen. Außerdem sollten die neuen Ziele, wie auch die MDGs, leicht kommunizierbar und verständlich sein (vgl. UN Task Team on the Post 2015 Development Agenda 2012:ii). Im Bericht wird des Weiteren gefordert, dass vorherrschende Konsum- und Produktionsmuster einem Wandel unterzogen und die Post-2015 Entwicklungsagenda von einem holistischen Entwicklungskonzept geleitet werden sollen. Dafür einigte sich das Task Team auf drei Prinzipien, die alle weiteren Maßnahmen und Ziele leiten sollten: **Nachhaltigkeit, Menschenrechte und Gleichberechtigung**. Außerdem fassten sie alle Ziele und prioritären Handlungsfelder der Post-2015 Entwicklungsagenda in vier Dimensionen zusammen:

...(1) inclusive social development; (2) inclusive economic development; (3) environmental sustainability; and (4) peace and security... (UN Task Team on the Post 2015 Development Agenda 2012:ii).

Eine weitere wichtige Arbeitsgruppe der UN war das im Juli 2012 von Ban Ki-moon berufene **High Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda**. Das Gremium bestand aus 27 aktiven und ehemaligen hochrangigen Politikern sowie Vertretern aus der Zivilgesellschaft und der Wirtschaft. Geleitet wurde es vom damaligen britischen Premierminister David Cameron, der Präsidentin Liberias Ellen Johnson Sirlaef und dem Präsidenten Indonesiens Susilo Bambang Yudhoyono. Ziel des Gremiums war es, Ratschläge zur Post-2015 Entwicklungsagenda zu geben. Im Mai 2013 erschien der Bericht, der **fünf transformative Veränderungen** beinhaltete, die der Post-2015 Entwicklungsagenda zugrunde liegen sollten. Alle anwendbar sowohl für den Norden als auch den Süden (vgl. Martens 2013:22ff; Obrovsky/Trimmel 2014:16).

1. leave no one behind; 2. put sustainable development at the core; 3. transform economies for jobs and inclusive growth, 4. build peace and effective open and accountable institutions for all, 5. forge a new global partnership (High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda 2013)

Parallel fanden **nationale und thematische Konsultationsprozesse** sowie Umfragen z.B. auf myworld2015.org statt. Die Ergebnisse waren öffentlich einsehbar. Dadurch konnten viele verschiedene Interessen und Meinungen in der Post-2015 Entwicklungsagenda eingefangen werden (vgl. Bruns 2015:25; Kercher 2015:27ff.).

6.2.2. Stimmen aus dem Süden zur Post-2015 Agenda

Auf UN Ebene forderten einige Regierungen des Südens eine **Grundsatzdiskussion über Wohlstands- und Entwicklungsmodelle** und ein **Nachdenken über Alternativen** zum Status quo. Bhutan beispielsweise schlug das Konzept des Bruttonationalglücks als Alternative zu vorherrschenden monetären Fortschrittmessungen vor. Bolivien trat mit dem indigenen Konzept ‚*buen vivir*‘- ‚das gute Leben‘ an die Vereinten Nationen heran, woraufhin bei der UN Generalversammlung im Dezember 2009 die erste ‚*Harmony with Nature*‘ Resolution verabschiedet wurde (vgl. Acosta 2009: 219; Martens 2010: 24). Wohl die einflussreichste Idee aus dem Süden kam von den Regierungen Kolumbiens und Guatemalas, auf die im folgenden Kapitel eingegangen wird.

Thematisch bilden die Initiativen von Bolivien und Bhutan eine Brücke zwischen der Post-2015 Entwicklungsagenda der Vereinten Nationen und der Forderung nach universellen, nachhaltigen Entwicklungszielen, wie sie bei der Rio+20 Konferenz thematisiert wurden (vgl. Martens 2013:25).

6.2.3. Die Entwicklung der SDGs im Vorfeld von Rio+20

Der Entwicklungsprozess **möglicher Nachfolgeziele der MDGs** und die Überlegungen über **neue Nachhaltigkeits- und Wohlstandsindikatoren entwickelten sich jahrelang unabhängig voneinander**. Nur punktuell kam es zu Verknüpfungen beider Diskurse. Mit dem Zusammenlaufen der Diskussionsprozesse näherten sich die Themen einander an.

Die Idee der globalen Nachhaltigkeitsziele entstand bereits im Vorfeld der Rio+20 Konferenz. Sie entwickelte sich außerhalb der eigentlichen „Entwicklungs Community“ und hatte daher von Anfang an einen klaren Fokus auf Umweltthemen (vgl. Rivera 2015:5).

Im August 2011 griffen die **Regierungen Kolumbiens und Guatemalas** Ban Ki-moons Idee von *Sustainable Development Goals* auf. Ihrem Vorschlag nach sollte im Rahmen des Rio+20 Gipfels eine Definition der SDGs und der weitere Prozess zur Ausformulierung konkreter Ziele, ähnlich den MDGs vereinbart werden. Die SDGs sollten **auf der ‚Agenda 21‘ basieren**, da diese das Konzept nachhaltiger Entwicklung bereits erfolgreich erstellt hatte. Die SDGs wären damit eine logische Weiterentwicklung der Ergebnisse vorheriger Rio-Gipfel (vgl. Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia 2011:1ff.; Rivera 2015:5). Die Regierungen Kolumbiens und Guatemalas schlugen für die SDGs acht mögliche Themenbereiche vor: „Armutsbekämpfung, Veränderung der Konsummuster, Förderung nachhaltigen Siedlungswesens, Biodiversität und Wälder, Meere, Wasserressourcen, Ernährungssicherheit sowie Energie, einschließlich erneuerbarer Energiequellen“ (Martens 2013:25). Peru und die Arabischen Emirate unterstützen die Idee und beteiligten sich ein dreiviertel Jahr später an einem zweiten Vorschlag, der diese Ziele erweiterte (vgl. Martens: 2012:39, Rivera 2015:5; Kolumbien, Guatemala, Arabische Emirate 2012). Viele der G77 blieben jedoch skeptisch und so konnte sich der Vorschlag nicht als gemeinsame Position im Rio+20 Prozess etablieren. Vorbehalte hatte vor allem Indien gegenüber der universellen Gültigkeit der Nachhaltigkeitsziele. Indien forderte, dass sie für die wohlhabenden Länder verbindlich und für die Entwicklungsländer auf freiwilliger Basis gelten sollten (vgl. Martens 2012:39).

Brasilien griff die Idee Kolumbiens und Guatemalas auf und forderte, bei der Rio+20 Konferenz bereits solche konkreten Nachhaltigkeitsziele zu entwickeln. Diese sollten als

Ergänzung zu den MDGs gesehen und bis 2030 erreicht werden. Brasilien schlug dafür wiederum selbst zehn mögliche Nachhaltigkeitsziele vor (vgl. ebd.).

Auch manche zivilgesellschaftliche Organisationen machten sich euphorisch daran, eigene SDG Listen zu erstellen. Andere wiederum warnten vor Schnellschüssen. Einige forderten, dass sich ein Expertengremium der Auswahl der konkreten Ziele und Indikatoren widmen sollte. Manche NGOs hingegen betonten, dass die neuen Ziele offen, transparent und unter Einbeziehung der Zivilgesellschaft formuliert werden sollten. (vgl ebd. 40)

Die **Rio+20 Konferenz** im Juni 2012 stellte schließlich einen wichtigen Eckpunkt in der Post-2015 Entwicklungsagenda dar. Ziel der Konferenz war es, „das politische Engagement für nachhaltige Entwicklung [zu] erneuern, die bislang erzielten Fortschritte und die nach wie vor bestehenden Defizite bei der Umsetzung der Ergebnisse der großen Gipfeltreffen zur nachhaltigen Entwicklung [zu] bewerten und sich neuen und aufkommenden Herausforderungen [zu] stellen“ (ebd.17).

Der Vorschlag nachhaltiger Entwicklungsziele fand bei der Rio+20 Konferenz viel Unterstützung. Die EU forcierte sogar, die Ziele noch vor Ort zu vereinbaren, was jedoch an der bereits genannten Skepsis der G77 scheiterte. Allerdings konnten die Regierungen noch in Rio die Formulierung „umfassender Ziele für nachhaltige Entwicklung“ beschließen (Martens/Obenland 2015:9). Sie einigten sich außerdem auf eine Expertengruppe zur Entwicklungsfinanzierung und einen Kriterienkatalog (vgl. Martens 2013:26). Die Ziele sollten **alle Nachhaltigkeitsdimensionen berücksichtigen** und **weltweit anwendbar** sein (vgl. ebd.).

Obrovsky bezeichnet Rio+20 trotzdem als gescheitert, da sich die Entwicklungsagenda damit noch weiter in **Richtung Wirtschaftswachstum zuspitzte** und wichtige gemeinsame Lösungsansätze zum Umwelt- und Klimaschutz und das Thema Nachhaltigkeit weiter aufgeschoben wurden. Dennoch schafften es die Verhandlungspartner, in das Rio Abschlussdokument allgemeine Bekenntnisse u.a. zum Thema nachhaltiges Wirtschaften, zur Armutsminderung oder gegen den Klimawandel aufzunehmen (vgl. Obrovsky 2014: 16).

Mit Rio+20 wurde die Entwicklung der SDGs auch von Seiten der UN bekräftigt und beschlossen sowie die Richtung, in die sich die Ziele entwickeln sollten, vorgegeben. Damit begann ein dreijähriger, mehrgleisiger, komplexer Verhandlungs- und Diskussionsprozess. Vorgabe war, dass die SDGs, wie auch die MDGs, überschaubar und dadurch leicht kommunizierbar bleiben sollten. Mit Rio +20 wurde eine **Brücke geschlagen** von den **Umweltthemen** der Rio Prozesse zu den **MDGs** und ihrer **Nachfolge** (vgl. ebd.).

6.2.4. Die Post-2015 Entwicklungsagenda nach Rio +20

Nach Rio+20 ging es darum, die möglichen Nachhaltigkeitsziele konkret zu machen, sie auszuformulieren und sich schließlich auf eine begrenzte Zahl an Zielen und Unterzielen zu einigen. Damit begann die **zweiten Phase** der Post-2015 Agenda (vgl. Kercher 2015:31).

Dabei spielte die *Open Working Group on Sustainable Development Goals* (OWG) eine wesentliche Rolle. Ihre Gründung wurde nach anfänglichen Schwierigkeiten bzgl. der Besetzung des Gremiums, Anfang 2013 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen (vgl. Martens 2013:26ff; Obrovsky/Trimmel 2014:16). Als Kompromiss einigte man sich darauf, dass sich Staaten Sitze teilten. Größtenteils kamen damit drei Länder auf einen Sitz, so z.B. Deutschland, Frankreich und die Schweiz. Nachdem Österreich in der OWG nicht vertreten war, hingte es sich an eben diese Dreiergruppe an. Die Aufgabe der 30 VertreterInnen war es, konkrete Vorschläge für mögliche Ziele zu erarbeiten, die den Kriterien der Vereinten Nationen entsprachen. Dazu gab es zunächst einen **umfassenden thematischen und nationalen Konsultationsprozess**, an dem sich auch zivilgesellschaftliche Organisationen aktiv beteiligten. Die ersten acht Treffen der OWG dienten der Informationssammlung und befassten sich mit konkreten Themen. In die Sitzungen wurden zusätzlich VertreterInnen der Zivilgesellschaft, ExpertInnen und StakeholderInnen eingeladen (vgl. Globale Verantwortung 2014; Martens/Obenland 2015:9).

Parallel zur Arbeit der OWG organisierte die Hauptabteilung Wirtschaftliche und Soziale Angelegenheiten des UN-Sekretariats u.a. Debatten, Informationsveranstaltungen und richtete Chatrooms zu den neuen globalen Nachhaltigkeitszielen ein, um zivilgesellschaftliche Stellungnahmen einzuholen. Daneben verfassten auch andere UN

Organisationen, wie z.B. UNEP oder UNDP Berichte zu Themen der neuen Nachhaltigkeitsziele (Rivera 2015:12). Dies verdeutlicht den breiten Kontext und die Vielfalt an Akteuren, die an der Entstehung der globalen Nachhaltigkeitsziele beteiligt waren.

Am Ende des Konsultationsprozesses wurde im Februar 2014 ein Dokument mit 19 Schwerpunkten vorgestellt. In den anschließenden Sitzungen der OWG wurden diese Schwerpunkte konkretisiert sowie Ziele und Unterziele formuliert. Im Mai 2014 präsentierte die OWG einen ersten Zero Draft Bericht. Nach letzten Überarbeitungen wurden im Juni 2014 17 Ziele und 169 Unterziele beschlossen und im Abschlussbericht veröffentlicht. Dieser steckte den politischen Rahmen für die SDGs ab (vgl. Martens/Obenland 2015:9f.; Norton/Stuart 2014:2).

Seit Beginn der Post-2015 Entwicklungsagenda lief der Vorbereitungsprozess auf mehreren Ebenen. Es wurden zahlreiche Berichte veröffentlicht und ein sehr breiter, aufwändiger Konsultationsprozess ins Leben gerufen. Der Synthesebericht ‚*The Road to Dignity by 2030: Ending Poverty, Transforming All Lives and Protecting the Planet*‘ des UN Generalsekretärs Ban Ki-moon, den dieser Anfang Dezember 2014 veröffentlichte, fasste den Prozess und seine bisherigen Ergebnisse zusammen, vor allem die der Open Working Group. Mit diesem Bericht beendete Ban Ki-moon die Vorbereitungsphase der SDGs. Viele Details oder gar eine Entscheidung zu den Zielen sind darin nicht zu finden, dafür aber eine klare Vision und Vorschläge zu ungeklärten Fragen zum Beispiel bzgl. der Kommunikation und der Überprüfung der Ziele (vgl. Norton/Stuart 2014:2, Kercher 2015:31).

Ende Dezember 2014 veröffentlichte die Generalversammlung der Vereinten Nationen einen Plan, wie die Verhandlungen von nun an ablaufen und welches Ziel diese haben sollten (vgl. General Versammlung der Vereinten Nationen 2014).

Mit dem Abschluss der Vorbereitungen konnte im Jänner 2015 mit der **abschließenden Phase** begonnen werden: den **zwischenstaatlichen Verhandlungen über die konkreten Ziele, Unterziele und Indikatoren**. In den Verhandlungen wurden neben einer Einleitung noch Kapitel zur Überprüfung der Agenda 2030 und den notwendigen Umsetzungsmitteln entwickelt. Die Verhandlungen dauerten bis Juli 2015 (vgl. Norton/Stuart 2014:2; Kercher 2015:31).

Anschließend wurde im **September 2015** im Rahmen der **69. Tagung der UN Generalversammlung die Agenda 2030 von den 193 UN Mitgliedsstaaten verabschiedet**. Sie trug den englischen Titel ‚*Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*‘. Zentral sind die **17 nachhaltigen Entwicklungsziele** und ihre **Unterziele**. Diese wurden ohne grobe Veränderungen nach dem Vorschlag der OWG übernommen (vgl. Rivera 2015:12f.; Globale Verantwortung 2014; Martens/Obenland 2015:12). Die Indikatoren wurden erst mit März 2016 veröffentlicht (vgl. Statistical Commission of the UN Economic and Social Council 2016).

Diese letztlich verabschiedeten Ziele, aber auch den Wandel, den die gesamte Post-2015 Entwicklungsagenda über die Jahre hinweg erlebt hatte, werden von verschiedensten Seiten kritisiert (vgl. Rivera 2015:12f.; Globale Verantwortung 2014).

6.2.5. Alternative Vorschläge

Die Ausgestaltung der SDGs war, wie bereits beschrieben, nicht von vornherein klar. Evans und Steven fassten 2012 fünf mögliche Ergebnisse zusammen, die am Ende der Post-2015 Entwicklungsagenda und den SDG-Verhandlungen stehen könnten. Diese ragten von einer Weiterführung der MDGs als MDG+ bis hin zum Scheitern der Verhandlungen (vgl. Evans/Stevens 2012:4). Neben diesen Szenarien wurden auch folgende alternative Vorschläge erarbeitet.

6.2.5.1. Bellagio Ziele

Die elf Bellagio Ziele wurden von einer Gruppe wissenschaftlicher Einrichtungen, allen voran dem kanadischen *Centre of International Governance Innovation*, entwickelt und mit Geldern der *Rockefeller Foundation* unterstützt. In mehreren Berichten machten sie konkrete Vorschläge für mögliche Entwicklungsziele sowie entsprechende Unterziele und Indikatoren. Ein weiteres Ziel „Rules on running the world economy for the fairly shared benefit of all nations“ wurde zwar entwickelt, schließlich jedoch aus der endgültig Liste entfernt (Kapila 2011). Kontroverse Themen wurden in den elf Zielen bewusst ausgeklammert, womit ein sehr **pragmatischer Ansatz** verfolgt wurde (vgl. Rivera 2015:8; Martens 2013:31).

In developing the Bellagio Goals, we presumed that the principles enshrined in the Millennium Declaration and the Rio+20 outcome document are a sufficient basis on which to build the post-2015 agenda. It is neither necessary nor practical to develop further globally accepted principles; instead, goals should be derived from language already agreed to in international conventions and declarations. [...] There is a limit on the number of goals a framework can accommodate. It is, for example, too much to expect a concise statement of the global development agenda to address controversial issues such as population, genetically modified organisms, nuclear power or geo-engineering issues. It would be a strategic mistake to encumber the framework with the issue of burden sharing. We must pursue the art of the possible, avoiding divisive issues that could prevent an agreement (Bates-Eame u.a 2012:).

Die elf Themenbereiche¹¹ orientierten sich dabei stark an den MDGs und waren vor allem an die Entwicklungsländer gerichtet. Ökonomische Themen (*Infrastructure* und *Inclusive Growth*) wurden stark gewichtet, ökologische Themen hingegen weniger berücksichtigt (*Environmental Sustainability* und *Resilient Communities*).

Die Bellagio Zielen folgten dem Wachstumsparadigma. Transformation kam in den Zielen nicht vor. Eine Veränderung der Konsummuster, wie sie der kolumbianische Vorschlag forderte, ebenso wenig (vgl. Rivera 2015:8). Auch nur am Rande erwähnt wurden die Themen internationale Verantwortung sowie Wirtschafts- und Finanzsysteme. Die Bellagio Ziele waren im Bereich des Aufbaus einer globalen Partnerschaft noch dürftiger, als das ohnehin schon schwache MDG 8 (vgl. Martens 2013:32).

6.2.5.2. Die Nachhaltigkeitsziele der Civil Society Reflection Group

Die *Civil Society Reflection Group on Global Development Perspectives* wurde 2010 gegründet, um gängige Entwicklungsziele und Wohlstandsmodelle zu prüfen, Alternativen zu diskutieren und zu entwickeln. Ihr gehören 18 WissenschaftlerInnen und AktivistInnen aus aller Welt an. Getragen wird die Gruppe von einem Zusammenschluss mehrerer zivilgesellschaftlicher Organisationen, Stiftungen und Netzwerken. Aus ihrem 2012 veröffentlichten Bericht „*No future without justice*“ gehen sechs Kernziele hervor, die einen möglichen Rahmen für die zukünftigen globalen Nachhaltigkeitsziele bilden sollten. Die Ziele orientierten sich an der Millenniumserklärung. Aufgabe war es dabei nicht, wie etwa bei den Bellagio Zielen, pragmatisch zu bleiben, sondern **über das mutmaßlich Machbare hinaus zu denken**. Demnach verfolgten die Ziele einen relativ breiten Ansatz (vgl. Martens 2013:32):

¹¹ „Inklusives Wachstum, Ernährung und Wasser, Bildung und Fähigkeiten, Gesundheit, Geschlechtergerechtigkeit, Nachhaltiges Management der Biosphäre, Sicherheit, Resiliente Gemeinschaften, Infrastruktur (Energie, Transport, Telekommunikation), Bürgerliche und politische Menschenrechte, Global Governance“ Martens 2013:31

Dignity and Human Rights for All
Promote Equality and Justice
Respect for Nature and the Planetary Boundaries
Building Peace through Disarmament
Foster Fair and Resilient Financial Systems
Strengthen Democratic and Participatory Governance

(Civil Society Reflection Group on Global Development Perspectives 2012 :65f.)

Unter diesen sechs Zielen werden weitere Unterziele angeführt. Diese befassen sich u.a. mit den kulturellen und sozialen Menschenrechten, der Ungleichverteilung von Vermögen und Einkommen und den ‚*Planetary Boundaries*‘ – den ökologischen Grenzen unseres Ökosystems. Die Ziele sollten universell verabschiedet werden und die jeweils nationalen Rahmenbedingungen der Länder berücksichtigen. Die entwickelten Indikatoren sollten neben dem Zugang und den Ergebnissen auch die Ressourcen messen, die national und global verfügbar sind, um die Ziele zu erreichen. Dies bedeutet auch die Berechnung der extraterritorialen Staatspflichten sowie eine faire und gerechte Bemessung der Lastenverteilung, zum Beispiel bzgl. der Kosten des Klimawandels. Des Weiteren forderte die *Society Reflection Group* die zukünftige Auseinandersetzung mit dem Thema (Um-) Verteilung von Ressourcen und Zugangsrechten (vgl. Civil Society Reflection Group on Global Development Perspectives 2012:65; Martens 2013:32).

6.2.5.3. People's Goals

Auch die philippinische Organisation IBON veröffentlichte 2012 globale Entwicklungsziele: die zehn ‚*People's Goals*‘. Sie verfolgte dabei einen ähnlich breiten Ansatz wie schon die *Civil Society Reflection Group*. Basis für die ‚*People's Goals*‘ war die **Kritik am dominierenden Neoliberalismus**. Aus diesem Grund widmete sich eines der Ziele explizit dem Wandel der dominierenden Währungs-, Finanz-, und Handelsarchitektur. Sie forderten damit die Umsetzung radikaler Reformen des globalen Finanz- und Währungssystems, wie sie die Stiglitz Kommission bereits 2009 empfahl. Ein weiterer wichtiger Punkt der ‚*People's Goals*‘ war der Zugang zu sozialen Sicherheitssystemen. Die zehn vorgeschlagenen Ziele umfassen folgende Themen:

Menschenrechte
Armut und Ungleichheit
Ernährungssouveränität
Vollbeschäftigung und menschenwürdige Arbeiten
Universelle soziale Sicherung
Geschlechtergerechtigkeit
Klimagerechtigkeit und ökologische Nachhaltigkeit
Neue Handels-, Währungs- und Finanzarchitektur
Demokratie und gute Regierungsführung
Frieden und Sicherheit auf der Grundlage von Gerechtigkeit
(Martens 2013:32)

Unterstützung erhielt der Vorschlag von etwa 100 zivilgesellschaftlichen Organisationen, vor allem aus Asien, Lateinamerika und Afrika (vgl. Martens 2013:32).

6.2.5.3. Peacebuilding and Statebuilding Goals

Weitere Vorschläge für mögliche Ziele kamen u.a. von einer Gruppe namens „g7+“, bestehend aus 17 Ländern in denen gewaltsame Konflikte herrschten. Die Gruppe ist Mitglied des Dialogprozesses ‚*New Deal for Peace*. Sie schlugen fünf *Peacebuilding and Statebuilding Goals*‘ (PSG) vor. Dabei gehen die Ziele über den Titel der Initiative hinaus.

Legitime Politik – inklusive politische Vereinbarung und Konfliktlösung
Sicherheit – Sicherheit von Personen schaffen und stärken
Gerechtigkeit. - Zugang zu Rechtswegen verbessern und Ungerechtigkeit angehen,
Wirtschaftliche Grundlagen – Arbeitsplätze schaffen und die Lebensgrundlage verbessern.
Einnahmen und Dienstleistungen – Öffentliche Einnahmen verwalten und Kapazitäten für verantwortliche und gerechte Bereitstellung von Dienstleistungen fördern
(Martens 2013:34)

Die Ziele wurden sehr allgemein formuliert und waren dadurch schwer zu operationalisieren. Mit dem **Fokus auf das Thema Sicherheit und Friede** wurde die allgemeine Diskussion, ob diese Themen überhaupt Teil der Entwicklungsziele sein sollten, nur gestreift. Die vielleicht heikelsten Punkte dieser kontroversen Diskussion, Abrüstung und Rüstungskontrolle, wurden aber selbst bei den PSGs nicht thematisiert (vgl. Martens 2013:34).

6.2.6. Schwierigkeiten im SDG Prozess

Die größte Herausforderung in der Post-2015 Entwicklungsagenda war die **Zusammenführung der Entwicklungs- und Umweltagenden** in einen gemeinsamen Prozess. Dabei ging es auch um grundlegende Fragen von Entwicklung und Verantwortung. Es bestand einerseits Konsens darüber, dass die neuen Nachhaltigkeitsziele für alle gelten sollen. Auf der anderen Seite der Debatte stand jedoch der Fokus der MDGs, die extreme Armut in den Entwicklungsländern zu bekämpfen. Diese beiden Themen, die den jeweils beteiligten Akteuren unterschiedliche Aufgaben, Rollen und Verantwortlichkeiten zusprechen, ließen sich nur schwer zusammenfügen (vgl. Martens 2013:27). Laut Martens ging es bei dieser Zusammenführung nicht nur um „das effiziente Management zwischenstaatlicher Verhandlungsprozesse“ (ebd.). Es ging letztlich darum, ob die Zweiteilung der Welt in Entwicklungs- und Industrieländer auch in der Post-2015 Entwicklungsagenda weiterbestehen sollte und damit das Verständnis, dass Entwicklung etwas ist, das sich nur in Entwicklungsländern abspielt und den Norden nicht direkt betrifft (vgl. ebd.) Damit spricht Martens die auch von Bruns und Post-Development Kritikern geforderte Notwendigkeit an, unser **Verständnis von Entwicklung zu reflektieren** und **Entwicklung neu zu definieren**. Denn die unterschiedlichen Vorstellungen von Entwicklung in der Post-2015 Entwicklungsagenda führten zu Schwierigkeiten im Prozess (vgl. Martens 2013:27; Bruns 2015:28; Ziai 2012:4f.).

Kurz anzumerken ist an dieser Stelle, dass es mit der Post-2015 Entwicklungsagenda zu einer Verschiebung des sich auf das Individuum beziehende, die Armut bekämpfende Entwicklungsparadigmas der MDGs hin zu einem u.a. auch globalen, ökologischeren Verständnis von Entwicklung kam. Bruns nennt dies einen „paradigmatischen Shift weg von der Ebene des Individuums hin zur Ebene der globalen Strukturpolitik“ (Bruns 2015:28). Eben dieser macht es notwendig, sich auch gegenwärtig zu überlegen, was Entwicklung grundsätzlich bedeutet. Die Normen, auf denen unser Verständnis von Entwicklung beruhen und nach denen Entwicklung gemessen wird, sind dabei weiterhin eurozentristisch. Diese Veränderung wird nicht von allen Ländern befürwortet, wie die Kritik Indiens an der Universalität der globalen Nachhaltigkeitsziele zeigt (vgl. ebd.:27ff.). Andere Entwicklungsländer argumentierten, dass diese ein **Recht auf Entwicklung** hätten und dieses nur durch Wirtschaftswachstum und billige

Energiegewinnung umgesetzt werden könnte (vgl. Obrovsky/Trimmel 2014:16). Für manche Länder waren ökologische Themen daher zweitrangig. Zuerst müssten die klassischen Entwicklungsthemen, wie sie in den MDGs erfasst sind, erreicht werden. Erst, wenn diese Entwicklungsziele umgesetzt seien, können sie sich gemeinsam mit dem Norden ökologischen Zielen widmen. Bruns spricht davon, dass der Begriff „Eine Welt“ in diesem Zusammenhang als Propaganda bezeichnet werden kann:

... es ist nicht anzunehmen, dass es sie [die eine Welt] irgendwann geben könnte – sondern es gibt, vereinfacht gesagt, eine Welt, die sich Sorgen um die Umwelt, im ihre Ressourcen und das Klima macht, und es gibt eine Welt, sie sich Sorgen um das nackte Überleben macht. ... Wir leben auf einem Planeten mit höchst unterschiedlichsten Bedürfnissen und Interessen. Die Disparität zwischen der quantitativen Bedeutung der exkludierten Welt und den politischen Einflussmöglichkeiten am internationalen SDG- Verhandlungstisch ist jedenfalls enorm. Dieser Konflikt, der sich hierin zeigt, ist nicht durch mehr Kohärenz, mehr Nachhaltigkeit oder die Erhöhung der ODA- Quoten auflösbar, er ist ein grundsätzlicher (Bruns 2015:30).

Wie die globalen Ziele von den einzelnen Ländern gewichtet werden, basiert auf ihren nationalen Werte und Normen. Im Sinne des gegenseitigen Respekts und der Fairness, dürften eigene Normen und Wertvorstellungen nicht über die anderen Länder gestellt werden. Internationale Entscheidungen können daher nicht auf rein westlichen, „christlichen“¹² Werten basieren, schreibt Bruns (vgl. Bruns 2015:31).

6.3. Ergebnisse und ihre Bewertung



Abbildung 1 Bundeskanzleramt (o.J.) Ziele für nachhaltige Entwicklung

12 „Christlich“ wird von Bruns nicht näher definiert, aber sehr wohl auch unter Anführungszeichen gesetzt

Mit der Agenda 2030 wurden im September 2015 auch die 17 SDGs sowie ihre Unterziele beschlossen. Aus der Präambel geht folgende Hauptaufgabe der Agenda 2030 hervor:

Sie sollen auf den Millenniums-Entwicklungszielen aufbauen und vollenden, was diese nicht erreicht haben. Sie sind darauf gerichtet, die Menschenrechte für alle zu verwirklichen und Geschlechtergleichstellung und die Selbstbestimmung aller Frauen und Mädchen zu erreichen. Sie sind integriert und unteilbar und tragen in ausgewogener Weise den drei Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung Rechnung: der wirtschaftlichen, der sozialen und der ökologischen Dimension (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:1f.).

Neben der Präambel enthält das Dokument noch die Erklärung der Staats- und Regierungschefs, Ziele und Zielvorgaben für nachhaltige Entwicklung, ein Kapitel zum Thema Umsetzungsmittel und globale Partnerschaft und eines zur Weiterverfolgung und Überprüfung der Ziele (vgl. UN Generalversammlung 2015).

Dass man sich im Rahmen dieses komplexen, vielschichtigen Prozesses auf einen **Kompromiss** der 193 Mitgliedsstaaten mit all ihren unterschiedlichen Prioritäten, Positionen und Interessen einigen konnte, gilt an sich schon als bemerkenswert (vgl. Martens/Obenland 2015:13).

Abgesehen davon ist die vielleicht größte Errungenschaft der SDGs die **Universalität** ihrer Ziele. Diese gelten, im Vergleich zu den MDGs, sowohl für den Norden als auch für den Süden. Damit konnte der große Paradigmenwechsel zumindest insofern erreicht werden, als zur Erreichung eines zukunftsgerechten Gesellschafts- und Wirtschaftssystems sowohl der Norden als auch der Süden ihren Teil beitragen müssten. Damit wurden quasi alle Länder zu ‚Entwicklungsländern‘ erklärt (vgl. Blickling 2016: 24f.; Langthaler 2015:7; Martens/Obenland 2015:9ff.).

Thematisch sind die SDGs weit differenzierter, ambitionierter und breiter aufgestellt als die MDGs. Immerhin haben sie auch mehr als doppelt so viele Ziele und eine große Anzahl an Unterzielen. Darin werden nicht nur Unterziele definiert, sondern auch, was zur Erreichung der Ziele notwendig ist. Dies stellt einen klaren Fortschritt zu den MDGs dar (vgl. Martens/Obenland 2015:15f.). Die Unterziele wurden dabei in zwei Teile geteilt, einerseits die konkreten Unterziele, die mit Ziffern gekennzeichnet wurden, und die mit zusätzlichen Buchstaben markierten Unterzielen, die ‚*Means of implementation*‘ – die auf Strukturen hinweisen, die gegeben sein müssen oder geschaffen werden müssen, um das Ziel zu erreichen (vgl. Blickling 2016: 24). Ziel Nummer 17 sowie das Kapitel der

Agenda 2030 zu den Umsetzungsmitteln und der globalen Partnerschaft befassen sich ebenfalls konkret mit den notwendigen Mitteln zur Umsetzung der Ziele (vgl. Martens/Obenland 2015:15f.). Dieses war ein besonders sensibles Thema vieler Länder, da diese eine „Überwachung von außen und Verankerung verbindlicher Rechenschaftspflichten als Eingriff in die inneren Angelegenheiten und ihre nationale Souveränität auffassten“ (ebd.:17). Dennoch konnte man sich auf einen dreistufigen Überprüfungsrahmen einigen (vgl. ebd.).

Durch das breite Themenspektrum gelang es, sowohl das Thema Wirtschaft als auch *Governance*- und Umweltfragen in einer gemeinsamen Agenda zu vereinen. Im Vergleich zu den MDGs sind in den SDGs ökologische Ziele mehrmals vertreten. Damit gelang ein **Schulterschluss zwischen den Themen Nachhaltigkeit und Entwicklung** (vgl. Langthaler 2015b:7).

Doch es gibt auch **Kritik** an den SDGs. So wird zum Beispiel kritisiert, dass die hohe Anzahl an Zielen die Verbindlichkeit schwächen könnte (vgl. Blickling 2016: 24). Auch ist fraglich, wie ernst die formulierten Ambitionen der Agenda 2030 wirklich genommen werden. Zum einen, weil schon die Unterziele in Bezug auf Gerechtigkeit und Gleichheit weit weniger ambitioniert sind als die 17 Hauptziele (vgl. Langthaler 2015b:6). Zum anderen, da die Erfahrungen aus den MDGs zeigten, wie schwer es ist, so hoch gesteckte Ziele zu erreichen. Selbst die UNESCO äußert sich kritisch über die, ihrer Meinung nach unrealistische Ziele (vgl. UNESCO 2015). Auch Christoph Wulf, Vizepräsident der deutschen UNESCO Kommission, glaubt nicht, dass sich die SDGs bzw. konkret das SDG4 - die Bildungsagenda 2030, erreichen lassen. Seinem Verständnis nach ist die Vision der neuen Bildungsagenda eine „große Erzählung“, ganz im Sinne Jean-Francois Lyotards. Es ist die Aufgabe der Erzählung „darüber hinweg zu täuschen, dass die mit ihr bezeichneten Sachverhalte prinzipiell nicht realisierbar sind“ (Wulf 2016:300). Bedenkt man die Widersprüche, die den SDGs innewohnen, so scheint Wulfs Kritik berechtigt. Denn am **Wachstumsparadigma** wurde weiter festgehalten:

Wir sind außerdem entschlossen, die Bedingungen für ein nachhaltiges, inklusives und dauerhaftes Wirtschaftswachstum, geteilten Wohlstand und menschenwürdige Arbeit für alle zu schaffen, unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Entwicklungsstufen und Kapazitäten der einzelnen Länder (UN Generalversammlung 2015).

Den Widerspruch zwischen unendlichem Wirtschaftswachstum, menschenwürdiger Arbeit und den endenden natürlichen Ressourcen blendet die Agenda 2030 aus (vgl.

Lewin 2015). Dass dauerhaftes Wirtschaftswachstum schwer mit den Umweltzielen vereinbar ist, liegt auf der Hand (vgl. Martens/Obenland 2015:13). „Die Entwicklung einer Vision und eines Aktionsprogramms ist eine Sache, deren Realisierung eine andere, die neue umfassende Schwierigkeiten mit sich bringt“ (Wulf 2016:300).

Als große Errungenschaft der SDGs gilt die Universalität der Ziele. Gleichzeitig könnte sie die Konvergenz globaler Politiken jedoch fördern. Dies birgt die Gefahr, dass Konzepte unhinterfragt für andere Länder übernommen werden, ohne den jeweiligen Kontext zu berücksichtigen. Damit könnten u.a. lokales Wissen und die kulturelle Diversität verloren gehen.

6.3.1. Die Bildungsagenda 2030

UNESCO und UNICEF – der ‚*United Nations International Children's Emergency Fund*‘ galten in der Post-2015 Entwicklungsagenda als **Experten für den Bildungsbereich**, berieten die OWG und gaben theoretische Inputs zu Bildungsthemen (vgl. Sachs- Israel 2016:270f.). Der Konsultationsprozess zu diesem Themenbereich wurde von der UNESCO und anderen EFA-Partnern unterstützt und vom EFA-*Steering Committee* geleitet, welches wiederum durch die UNESCO einberufen wurde (Deutsche UNESCO-Kommission 2016:17).

Parallel zur Post-2015 Entwicklungsagenda arbeitete die UNESCO gemeinsam mit anderen EFA-Partnern, allen voran der UNICEF, an der Entwicklung einer „Post-2015 Bildungsagenda – Bildung 2030“ (Sachs-Israel 2016:271). Dieser Prozess war eng verbunden mit der Post-2015 Entwicklungsagenda der Vereinten Nationen. Ziel war es, eine **universelle, relevante, neue Bildungsagenda** zu entwickeln, die sowohl die nicht erfüllten Ziele des EFA-Aktionsprogramms und der MDGs, als auch die neuen, aktuellen Bildungsherausforderungen mit einbeziehen würde. Ein erster Schritt dazu wurde 2012 mit dem Beginn der EFA- und NGO-Konsultationen getätigt (vgl. ebd.)

Die neue Bildungsagenda sollte an den Erfahrungen aus dem EFA-Aktionsprogramm anknüpfen. Dazu bedurfte es zunächst einer Analyse der vorangegangenen Jahre, während derer an der Umsetzung der EFA-Ziele gearbeitet wurde. Im Anschluss an das ‚*Global Education for ALL Meeting*‘ (GEM) im November 2012 wurden 131 entsprechende nationale und sechs regionale Berichte veröffentlicht (vgl. ebd.:272).

Höhepunkt des Konsultationsprozesses zum Thema Bildung in der Post-2015 Entwicklungsagenda war das ‚*Global Meeting of the Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda*‘ in Dakar im März 2013 (UNICEF 2013:7). Die Empfehlungen dieses Treffens flossen in die Arbeit des *High Level Panels of Eminent Persons* ein. Im Konsultationsprozess war Bildungsgerechtigkeit zwar Thema, der Bericht des Panels vom Mai 2013 empfahl schließlich jedoch als Bildungsziel ‚*provide quality Education and Life Long Learning*‘ (Vereinte Nationen 2013:16). Gerechtigkeit („*equitable*“) kam in diesem Vorschlag nicht mehr vor. Damit reicht das Ziel des Panels sowohl weniger weit als der Vorschlag aus dem Konsultationsprozess als auch als die EFA-Ziele. Es umfasst aber zumindest mehr als die MDGs (vgl. Sachs-Israel 2016:270f.).

Im November 2013 legte die UNESCO während ihrer 37. Sitzung in Paris ein ‚*Concept Note on the Post-2015 Education Agenda*‘ vor. Darin präsentierte sie ihre Position, basierend auf ihren Erfahrungen aus dem EFA-Prozess und den Ergebnissen der Konsultationen aus der Post-2015-Entwicklungsagenda. Sie betonte darin u.a. ihre grundlegenden Prinzipien, allen voran das Recht auf Bildung und zeigte Notwendigkeiten für die Bildungsagenda auf. Des Weiteren schlug sie ‚*Ensure equitable quality education and lifelong learning for all by 2030*‘ als umfassendes Bildungsziel vor und wies auf fünf weitere mögliche Unterziele hin (UNESCO 2013:7f.). Die Generalversammlung der UNESCO erteilte dieser im Rahmen der Sitzung das Mandat, weiterhin am Konsultationsprozess zu arbeiten, an der Entwicklung der Ziele mitzuwirken und den Aktionsrahmen Bildung 2030 zu entwickeln (vgl. UNESCO 2013:7ff.; Sachs-Israel 2016:273).

Die **Beteiligung der Zivilgesellschaft** war wesentlich für den Entstehungsprozess der neuen Bildungsagenda. Im Mai 2014, beim siebten Treffen der ‚*Collective Consultation of NGOs on Education for all*‘, verabschiedeten die NGOs eine Deklaration, in der sie sich für die Weiterführung eines neu belebten, revitalisierten EFA-Aktionsprogramms bis 2030 aussprachen (vgl. Sachs-Israel 2016:273).

Das EFA-*Steering Committee* legte dem ‚*Global Education for All Meeting*‘ (GEM) 2014 im Oman ein ‚*Joint Proposal of the EFA-Steering Committee on Education Post-2015*‘ vor, das sieben mögliche Unterziele enthielt (ebd.:274f.). Das Ergebnis des Treffens war das ‚*Muskat Agreement*‘. Aus diesem ging eine sehr umfassende, ambitionierte Vision der neuen Bildungsagenda sowie ein Vorschlag für ein Bildungsziel

und sieben Unterziele hervor: „*Ensure equitable and inclusive quality education and lifelong learning for all by 2030*” (UNESCO 2014:3).

Das ‚*Muskat Agreement*‘ gilt heute als **wichtiger Meilenstein am Weg zur Bildungsagenda 2030**. Seine Ergebnisse flossen in die Arbeit der OWG ein, die schließlich die konkreten Vorschläge für die neuen Nachhaltigkeitsziele ausarbeitete. Damit trug das ‚*Muskat Agreement*‘ zur Formulierung des SDG4, seinen Unterzielen und Implementierungsmechanismen bei. Im Vergleich zu vorherigen Versionen des Bildungsziels der SDGs waren die nun vorgebrachten OWG Ziele mehr an die Vorschläge aus der ‚Bildungscommunity‘ angeglichen (Sachs-Israel 2016:274f.).

Noch während der weiteren internationalen Verhandlungen zwischen Jänner und Juli 2015 konnten UNESCO, UNICEF und das EFA-Steering Committee Inputs zu den Diskussionen und theoretische Expertise beitragen, womit SDG4 noch weiter an das ‚*Muskat Agreement*‘ angepasst werden konnte (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2016:17; Sachs-Israel 2016:274f.).

Der Gipfel der Post-2015 Bildungsagenda war das **Weltbildungsforum (WEF) in Incheon**, Korea, im Mai 2015. Dieses wurde vom UNDP, UNFPA, UNICEF, UNECO, UNWOMAN und der Weltbank organisiert (vgl. ebd.:275).

Die Incheon-Erklärung stellt die Verpflichtung der Bildungsgemeinschaft zu „Bildung 2030“ und zur Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung dar und erkennt die wichtige Rolle von Bildung als eine der wichtigsten Triebkräfte von Entwicklung an (Deutsche UNESCO-Kommission 2016).

Das übergeordnete Ziel der Erklärung lautete, „bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicher[zu]stellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen [zu] fördern“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2016:21). Dem zugrunde liegt ein **humanistisches Verständnis von Entwicklung und Erziehung**, das u.a. auf der Würde des Menschen und den Menschenrechten basiert. Bildung wird in der Erklärung als öffentliches Gut und Menschenrecht verstanden (vgl. Wulf 2015:299).

Des Weiteren wurde beim WEF der **Aktionsrahmen Bildung 2030** diskutiert und festgelegt. Verabschiedet wurde dieser eine Sitzung später am Rande der 38. Sitzung der UNESCO Generalkonferenz im November 2015 (deutsche UNESCO Kommission 2016:3ff.). Mit dem Aktionsrahmen soll die Entschlossenheit der ‚Bildungscommunity‘ zur Umsetzung der neuen Bildungsagenda verdeutlicht werden (vgl.

Sachs-Israel 2016:275). Er zeigt Umsetzungsmöglichkeiten für die Praxis auf nationaler, regionaler und globaler Ebene und Strategien, wie die Mitgliedstaaten SDG4 und seine Unterziele erreichen können (vgl. deutsche UNESCO Kommission 2016:18). Der Aktionsrahmen gibt dabei mitunter bereits sehr konkrete Umsetzungsvorschläge wie z.B. die Einführung einer neunjährigen Schulpflicht, während der kostenloser, qualitativer Unterricht stattfinden soll (vgl. Wulf 2015:299; UNESCO 2017b).

Die **Steuerungsgruppe Bildung 2030**, das ‚*Education 2030 Steering Committee*‘, wird bei der Koordinierung der neuen Agenda eine zentrale Rolle spielen. Es setzt sich zusammen aus VertreterInnen von multilateralen Organisationen wie der Weltbank, der OECD, der UNICEF, der UNESO, den UN Mitgliedsländern, GPE, NGOs, regionalen sowie LehrerInnenorganisationen. (vgl. Langthaler 2015b:12, deutsche UNESCO Kommission 2016:46).

Mit der Verabschiedung des Aktionsrahmens Bildung 2030 im November 2015 endete die Post-2015 Bildungsagenda. Der Aktionsrahmen und die thematischen Indikatoren gelten laut Sachs-Israel als großer Vorteil der SDGs. Beides soll den Ländern bei der Umsetzung von SDG4 helfen (vgl. Sachs-Israel 2016:282).

6.3.2. Bildung in den SDGs

Laut UNESCO steht Bildung im Mittelpunkt der SDGs und ist für die Umsetzung der 17 Ziele essenziell (vgl. UNESCO 2017b: 5).

Die in Ziel 4 enthaltene erneuerte Bildungsagenda ist umfassend, ganzheitlich, ehrgeizig, richtungsweisend und universell. Sie ist inspiriert durch die Vision einer Bildung, die das Leben der Einzelnen, der Gemeinschaften und Gesellschaften verändert und dabei niemanden zurücklässt. Die Agenda ist rechtebasiert und inspiriert durch eine humanistische Vision von Bildung und Entwicklung, die aufbaut auf den Prinzipien von Menschenrechten und -würde, sozialer Gerechtigkeit, Frieden, Inklusion und Schutz, kultureller, sprachlicher und ethnischer Vielfalt sowie gemeinsamer Verantwortung und Verantwortlichkeit (UNESCO 2017b:5).

Die neue holistische, ambitionierte Bildungsagenda ‚*SDG4-Education 2030*‘ greift weiter als noch MDG2 oder das EFA-Aktionsprogramm. Bildung bekam mit SDG4 wie schon in den MDGs ein eigenes Bildungsziel mit sieben Unterzielen. Seine Indikatoren folgten im März 2016 und wurden seitdem laufend adaptiert (vgl. Statistical Commission of the UN Economic and Social Council 2016):

„Ziel 4. Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39).

„4.1 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen gleichberechtigt eine kostenlose und hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung abschließen, die zu brauchbaren und effektiven Lernergebnissen führt“ (ebd).

Indikator: „4.1.1 Proportion of children and young people (a) in grades 2/3; (b) at the end of primary; and (c) at the end of lower secondary achieving at least a minimum proficiency level in (i) reading and (ii) mathematics, by sex“ (ebd. 2018:21)

„4.2 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung erhalten, damit sie auf die Grundschule vorbereitet sind“ (ebd. 2015:39).

Indikator „4.2.1 Proportion of children under 5 years of age who are developmentally on track in health, learning and psychosocial well-being, by sex

Indikator „4.2.2 Participation rate in organized learning (one year before the official primary entry age), by sex“ (ebd. 2018:21)

„4.3 Bis 2030 den gleichberechtigten Zugang aller Frauen und Männer zu einer erschwinglichen und hochwertigen fachlichen, beruflichen und tertiären Bildung einschließlich universitärer Bildung gewährleisten“ (ebd. 2015:39).

Indikator „4.3.1 Participation rate of youth and adults in formal and non-formal education and training in the previous 12 months, by sex“ (ebd. 2018:21)

„4.4 Bis 2030 die Zahl der Jugendlichen und Erwachsenen wesentlich erhöhen, die über die entsprechenden Qualifikationen einschließlich fachlicher und beruflicher Qualifikationen für eine Beschäftigung, eine menschenwürdige Arbeit und Unternehmertum verfügen“ (ebd. 2015:39).

Indikator „4.4.1 Proportion of youth and adults with information and communications technology (ICT) skills, by type of skill“ (ebd. 2018:21)

„4.5 Bis 2030 geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung beseitigen und den gleichberechtigten Zugang der Schwachen in der Gesellschaft, namentlich von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen indigener Völker und Kindern in prekären Situationen, zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen gewährleisten“ (ebd. 2015:39).

Indikator „4.5.1 Parity indices (female/male, rural/urban, bottom/top wealth quintile and others such as disability status, indigenous peoples and conflict-affected, as data become available) for all education indicators on this list that can be disaggregated“ (ebd. 2018:21)

„4.6 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Jugendlichen und ein erheblicher Anteil der männlichen und weiblichen Erwachsenen lesen, schreiben und rechnen lernen“ (ebd. 2015:39).

Indikator „4.6.1 Proportion of population in a given age group achieving at least a fixed level of proficiency in functional (a) literacy and (b) numeracy skills, by sex“ (ebd. 2018:21)

„4.7 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (ebd. 2015:39).

Indikator „4.7.1 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“ (ebd. 2018:21)

„4.a Bildungseinrichtungen bauen und ausbauen, die kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sind und eine sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebung für alle bieten“ (ebd. 2015:39).

Indikator „4.a.1 Proportion of schools with access to (a) electricity; (b) the Internet for pedagogical purposes; (c) computers for pedagogical purposes; (d) adapted infrastructure and materials for students with disabilities; (e) basic drinking water; (f) single-sex basic sanitation facilities; and (g) basic handwashing facilities (as per the WASH indicator definitions)“ (ebd. 2018:21)

„4.b Bis 2020 weltweit die Zahl der verfügbaren Stipendien für Entwicklungsländer, insbesondere für die am wenigsten entwickelten Länder, die kleinen Inselentwicklungsländer und die afrikanischen Länder, zum Besuch einer Hochschule, einschließlich zur Berufsbildung und zu Informations- und Kommunikationstechnik-, Technik-, Ingenieurs- und Wissenschaftsprogrammen, in entwickelten Ländern und in anderen Entwicklungsländern wesentlich erhöhen“ (ebd. 2015:39).

Indikator „4.b.1 Volume of official development assistance flows for scholarships by sector and type of study“ (ebd. 2018:21)

„4.c Bis 2030 das Angebot an qualifizierten Lehrkräften unter anderem durch internationale Zusammenarbeit im Bereich der Lehrerbildung in den Entwicklungsländern und insbesondere in den am wenigsten entwickelten Ländern und kleinen Inselentwicklungsländern wesentlich erhöhen“ (ebd. 2015:39)

Indikator „4.c.1 Proportion of teachers in: (a) pre-primary; (b) primary; (c) lower secondary; and (d) upper secondary education who have received at least the minimum organized teacher training (e.g. pedagogical training) pre-service or in-service required for teaching at the relevant level in a given country“ (ebd. 2018:21)

Bildung hat mit Ziel Nummer vier nicht nur wieder ein eigenes Ziel und dazu sieben Unterziele erhalten, sondern kommt auch in fünf Unterzielen einiger anderer SDGs vor (vgl. UNESCO 2016:1):

SDG 3 „Ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters gewährleisten und ihr Wohlergehen fördern“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:17)

Relevantes Unterziel: SDG „3.7 Bis 2030 den allgemeinen Zugang zu sexual- und reproduktionsmedizinischer Versorgung, einschließlich Familienplanung, Information und Aufklärung, und die Einbeziehung der reproduktiven Gesundheit in nationale Strategien und Programme gewährleisten“ (ebd. 17)

SDG 5 „Geschlechtergleichstellung erreichen und alle Frauen und Mädchen zur Selbstbestimmung befähigen“ (ebd. 19)

SDG „5.6. Den allgemeinen Zugang zu sexueller und reproduktiver Gesundheit und reproduktiven Rechten gewährleisten, wie im Einklang mit dem Aktionsprogramm der Internationalen Konferenz über Bevölkerung und Entwicklung, der Aktionsplattform von Beijing und den Ergebnisdokumenten ihrer Überprüfungskonferenzen vereinbart“ (ebd. 19)

Relevanter Indikator: „Number of countries with laws and regulations that guarantee full and equal access to women and men aged 15 years and older to sexual and reproductive health care, information and education“ (ebd. 2018:6)

SDG 8 „Dauerhaftes, inklusives und nachhaltiges Wirtschaftswachstum, produktive Vollbeschäftigung und menschenwürdige Arbeit für alle fördern“ (ebd. 2015:38)

Relevantes Unterziel: „8.6 Bis 2020 den Anteil junger Menschen, die ohne Beschäftigung sind und keine Schul- oder Berufsausbildung durchlaufen, erheblich verringern“ (ebd. 21)

SDG 12 „Nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sicherstellen“ (ebd. 24)

Relevantes Unterziel: „12.8 Bis 2030 sicherstellen, dass die Menschen überall über einschlägige Informationen und das Bewusstsein für nachhaltige Entwicklung und eine Lebensweise in Harmonie mit der Natur verfügen“ (ebd. 24)

SDG 13 „Umgehend Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen ergreifen“ (ebd.)

Relevantes Unterziel: „13.3 Die Aufklärung und Sensibilisierung sowie die personellen und institutionellen Kapazitäten im Bereich der Abschwächung des Klimawandels, der Klimaanpassung, der Reduzierung der Klimaauswirkungen sowie der Frühwarnung verbessern“ (ebd.25)

Die Deutsche UNESCO Kommission versucht sogar allen 17 Zielen eine Beziehung zu Bildung zuzuschreiben (vgl. UNESCO o.J.a).

Bildung ist vor allem Mittel zur Aufklärung, Information und Sensibilisierung im Bezug auf Reproduktions- und Sexualmedizin (Ziel 3.7 und 5.6), im Bereich der Klimabildung (Ziel 13.3) und nachhaltiger Entwicklung (Ziel 12.8). Des Weiteren sollen junge Menschen Beschäftigung finden und eine Schul- und Berufsausbildung erfahren, um Ziel Nummer acht „gute Arbeit und Wirtschaftswachstum“ zu erreichen (Ziel 8.6) (vgl. UNESCO 2016:2; UNESCO 2017b).

Die **Funktion von Bildung** reicht demnach weit über das eigentliche Bildungsziel hinaus. Sie ist auch für andere Bereiche essenziell. Indem Bildung für viele Sektoren eine wichtige Funktion übernimmt, geht jedoch die Sensibilität für die möglichen schädlichen Auswirkungen von Bildung verloren, wie die Verstärkung von Diskriminierungen, Konflikten und Ungleichheiten (vgl. Langthaler 2015b:13).

Sowohl im Umfang, der „geografischen Reichweite“ als auch in der „politischen Schwerpunktsetzung“ unterscheidet sich die Bildungsagenda in den SDGs sowohl vom Bildungs-MDG als auch vom EFA Aktionsprogramm (vgl. UNESCO 2016:4, Sachs-Israel 2016:278).

Strategien zur Umsetzung lassen sich im ‚**Aktionsrahmen zur Bildungsagenda 2030**‘ – ‚*Education 2030 Framework for Action*‘ finden, der auf der Incheon-Erklärung aufbaut. Dieser umfasst zuerst die Vision hinter Ziel Nummer vier, beschreibt anschließend das Ziel sowie seine Unterziele und stellt schließlich Implementierungsmechanismen vor (vgl. Langthaler 2015b:12 UNESCO 2016:10; UNESCO 2017a; UNESCO 2017b).

Die Verantwortung für die Umsetzung der Ziele liegt bei den nationalen Regierungen. Das globale SDG4 soll in die nationalen Bildungsmaßnahmen integriert werden. Durch

nationale Zwischenziele soll die mangelnde Rechenschaftspflicht bzgl. der SDGs ausgeglichen werden. Wesentlich ist dabei, dass die Ziele Teil der schon bestehenden Bildungsprozesse, -politiken, und -planungen sind und keine parallelen Pläne entstehen. Die **Integration in bestehende nationale Strukturen** ist zentral für die Umsetzung der SDGs. Gleichzeitig sollen nationale Bildungspolitiken sich am SDG4 ausrichten. Mainstreaming, sprich die Integration von SDG4 in alle Bereiche der nationalen Politiken, sollte das Ziel sein (vgl. Sachs-Israel 2016:278, UNESCO 2016:11f.).

Die UNESCO berief eine ‚Steuerungsgruppe Bildungsagenda 2030‘ - das ‚*SDG4-Education 2030 Steering Committee*‘ ein.

Das Hauptziel der Steuerungsgruppe ist es, strategische Orientierung zu bieten, Fortschritte anhand des UNESCO-Weltbildungsberichts zu überprüfen, der Bildungsgemeinschaft Handlungsfelder zur Umsetzung der Bildungsagenda zu unterbreiten, sich für adäquate Finanzierung einzusetzen, diese zu überwachen und die Koordinierung des Vorgehens der Partner voranzutreiben (UNESCO 2016:15).

Wie sich noch im Laufe dieser Arbeit zeigen wird, hat sich der erhoffte Paradigmenwechsel in der BZA mit SDG4 nicht eingestellt. Viel mehr folgt das Ziel dem **humankapitalistischen Verständnis von Bildung** in der EZA. Es besteht die Gefahr, dass in Zukunft Bildungskonzepte nur mehr rein funktionalistisch und instrumentell sein könnten (vgl. Langthaler 2015b:13). Langthaler fasst die Vorzüge sowie die Versäumnisse von SDG4 wie folgt zusammen:

Vorzüge

Ausweitung der Bildungsagenda auf die Vorschul-, Primar- und Sekundarstufe

Fokus auf Bildungsgerechtigkeit und Qualität

Neuer Bezugsrahmen: Lernergebnisse anstelle von Einschulungsraten

Mehrfache Erwähnung beruflicher Bildung und Skills Development in den Unterzielen, somit höherer Stellenwert als in den EFA-Zielen

Mehrfache Erwähnung höherer Bildung, somit höherer Stellenwert als in den EFA-Zielen

Konzeptionelle Ausweitung von Bildung über ökonomische Funktion hinaus: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, Frieden, „global citizenship“ und kulturelle Diversität

Erwähnung von adäquaten Bildungseinrichtungen, Maßnahmen im Bereich höherer Bildung zur Kapazitätsentwicklung und qualifizierte Lehrkräfte in den Umsetzungsmaßnahmen 4.a – 4.c

Versäumnisse

Mangelnde Klarheit in der Formulierung, eingeschränkte Messbarkeit und ein unausgewogenes Verhältnis zwischen Relevanz, Ambition und Realisierbarkeit bei manchen Zielen, was es Entscheidungsträgern leichter macht, die Ziele zu ignorieren.

Gleichheitsansprüche nicht ausreichend deutlich formuliert; insbesondere bzgl. frühkindlicher Entwicklung (besondere Bedeutung für Bildungsgerechtigkeit aufgrund frühen Ausgleichs von sozialen und kognitiven Defiziten). Fehlen von Armut als wesentlichem Faktor für Bildungsungleichheit

Mangelnde Berücksichtigung von Governance-Fragen und der globalen Rahmenbedingungen

Fehlen eines Ziels für Bildungsfinanzierung

Bislang vernachlässigte Bereiche, v.a. Alphabetisierung und Erwachsenenbildung, sind zwar teilweise berücksichtigt, allerdings sind die Formulierungen so undeutlich, dass eine neuerliche Vernachlässigung in der Praxis wahrscheinlich ist.

Befürchtung, dass berufliche Bildung trotz mehrfacher Erwähnung nicht ausreichend Aufmerksamkeit sowie politische, institutionelle und finanzielle Unterstützung erhalten wird.

Umsetzungsmaßnahme 4b Stipendien: Anstelle von gleichem Zugang kann ein Ausbau von Stipendien Ungleichheit innerhalb eines Landes verstärken und den Aufbau stabiler Systeme höherer Bildung in den Entwicklungsländern unterminieren

(Langthaler 2015b:11)

In SDG4 sind Bemühungen erkennbar, aus den Erfahrungen der vergangenen Bildungsagenden zu lernen. Die Lehren, die man daraus zog, sind anhand der Schwerpunkte von SDG4 erkennbar wie z.B. der Fokus auf Bildungsqualität und -gerechtigkeit, inklusive Bildung oder die Erweiterung der Agenda über die Grundschulbildung hinaus. Offen bleibt allerdings die Fragen zur Rechenschaftspflicht und der Finanzierung der neuen Bildungsagenda (vgl. Langthaler 2015b:15).

Neu an den SDGs ist auf jeden Fall die **Universalität der Ziele**. Für den Bildungsbereich zeigt sich hier der klare Handlungsbedarf des Nordens. Denn wirklich inklusiv und gerecht sind die Bildungssysteme hier noch nicht. Auch der Zugang zu qualitativer Bildung für alle ist noch nicht gegeben.

Sowohl im Norden, als auch im Süden liegt die Herausforderung bei der Umsetzung von SDG4 nicht an der Bereitstellung von mehr Bildung, sondern in ihrer Qualität sowie der Art von Bildung. Nachdem SDG4 allerdings weiterhin einer funktionalistischen-, humankapitalistischen Orthodoxie folgt, ist die Frage, ob sich hier große Veränderungen auftun werden. Ein Blick auf erfolgreiche alternative Ansätze, wie z.B. die Bildungsreformen der lateinamerikanischen ALBA-Staaten und deren Diskussionen über

die Qualität von Bildung könnten bereichernd wirken. Allerdings wird diesen Ansätzen von Wissenschaft und Politik meist nur Ignoranz entgegengebracht. Die Frage nach der Art der Bildung könnte vor dem Hintergrund einer Vielfalt an möglichen Methoden, Ansätzen, Erfahrungen und unter breiter Einbeziehung diverser Akteure kritisch diskutiert werden. Stattdessen wird sie von einer funktionalistischen-, technokratischen Sichtweise aus beantwortet, was zu einer konzeptionellen und methodischen Verengung der Entwicklungs- und Bildungsdebatte führt (vgl. Langthaler 2015b:15f.; Muhr 2015).

7. Analyse

In den vorangegangenen Kapiteln widmete sich diese Arbeit dem theoretischen Rahmen. Dieser befasste sich mit dem Verständnis von Bildung und Entwicklung, sowie dem Verhältnis dieser beiden Begriffe im Kontext der EZA. Es konnte gezeigt werden, dass es bereits historisch unterschiedliche Bildungsverständnisse in der EZA gab und auch aktuell kein homogenes Verständnis von Bildung herrscht. Die Divergenz der Bildungsverständnisse der BZA wurde im weiteren Schritt anhand zweier konträrer Pole, dem Bildungsverständnis der Weltbank, sowie dem Bildungsverständnis von Paulo Freire, verdeutlicht. Ersteres steht dabei für das, in der EZA dominierende Verständnis von Bildung, letzteres stellt eine alternative Sichtweise auf Bildung dar.

Um den theoretischen Rahmen abzuschließen, widmete sich diese Arbeit im Anschluss den Sustainable Development Goals, ihrem Entstehen, ihren Inhalten und konkret dem Thema Bildung in den SDGs.

Das vorliegende Kapitel spannt nun den Bogen von den unterschiedlichen Bildungsverständnissen zum Bildungsziel SDG4, sowie fünf weiteren relevanten Unterzielen und geht der folgenden, eingangs gestellten Forschungsfrage nach:

Inwiefern spiegeln sich die Widersprüche verschiedener Bildungsverständnisse der Entwicklungszusammenarbeit in den Sustainable Development Goals wider?

Wie in Kapitel 2.4. bei der Auseinandersetzung mit der methodischen Herangehensweise bereits verdeutlicht, orientiert sich diese Arbeit an der Inhaltsanalyse, wie sie Deutschmann beschreibt. Zu diesem Zweck werden im vorliegenden Kapitel zunächst die empirisch begründeten Kategorien dargestellt, die zur Analyse verwendet wurden. Das Ergebnis der Analyse wird im Anschluss dargestellt und interpretiert. Die einzelnen Schritte des Analysevorgangs werden genau beschrieben und offengelegt, um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten (vgl. Deutschmann 2014:101).

Ziel der Analyse ist die Strukturierung des Materials, um Elemente der konträren Bildungsverständnisse in den SDGs aufzudecken. Anhand dieses Vorgehens soll sichtbar werden, welche Verständnisse von Bildung sich in den SDGs widerspiegeln (vgl. Deutschmann 2014:103).

7.1. Kategoriebildung

Durch die Auseinandersetzung mit dem empirischen Material kristallisierten sich Kategorien heraus. Diese wurden induktiv aus dem Korpus an Basisliteratur, auf den sich auch bereits der theoretische Rahmen dieser Arbeit bezog, ermittelt. Um Kategorien festzulegen, die der Fragestellung dienlich sind, orientierte sich dieser Schritt an folgender **Leitfrage**: Welche Merkmale stehen für die jeweils konträren Bildungsverständnisse der BZA?

Deutschmann empfiehlt möglichst explizite Kategorien zu ermitteln und diese mittels Zitaten zu verdeutlichen (vgl. Deutschmann 2014:101f.). In diesem Sinne lag der Fokus vor allem auf den konträren Merkmalen der beiden scheinbar widersprüchlichen Bildungsverständnisse. Einige Merkmale wie das Konzept ‚Lebenslangen Lernens‘ oder die Frage nach der Qualität von Bildung, können mittlerweile jedoch nicht mehr ausschließlich einem Bildungsverständnis zugeordnet werden. Auch wenn hier die Explizität der Kategorien nicht mehr gegeben ist, wurden diese Punkte dennoch mit aufgenommen, um ein möglichst vollständiges Bild der Bildungsverständnisse zeichnen zu können. Wie sich herausstellte, wäre auch das Merkmal „**Humankapitaltheorie**“ des humankapitalistisch, dominierenden Bildungsverständnis nicht ausreichend explizit für die deduktive Analyse nach Deutschmann, da es sich auch in anderen Merkmalen widerspiegelt, wie z.B. dem Bildungsoptimismus. (vgl. Langthaler 2013:1). Die Interpretation der Ergebnisse wird sich näher mit diesen Themen auseinandersetzen.

Bei der Kategoriebildung galt es zunächst eine grundlegende Entscheidung zu treffen bezüglich der Auswahl des **Korpus**. In der EZA gibt es kein homogenes Verständnis von Bildung bzw. von der Wirkung und Funktion von Bildung auf Entwicklung. Im Gegenteil, die Auffassungen können sehr konträr sein. In Kapitel 5.3. wurden diese Unterschiede bereits ausgearbeitet. Es kristallisierten sich dabei zwei Pole heraus: zum einen das in der EZA dominierende, humankapitalistische Bildungsverständnis, und zum anderen das im Vergleich dazu weit weniger einflussreiche, alternative, humanistische Bildungsverständnis. Die Unterkapitel zum Bildungsverständnis der Weltbank und Freire dienten als Beispiele dieser konträren Verständnisse. Diese Arbeit hat jedoch nicht zum Ziel, eine Gegenüberstellung von Freire und der Weltbank vorzunehmen. Dennoch flossen in die Kategoriebildung Elemente, die der Weltbank bzw. Freire zugeordnet werden können, mitein. Die letztendlichen Kategorien beziehen sich auf die Merkmale

der zwei konträren Pole an Bildungsverständnissen, wie sie in Kapitel 5.3. bereits beschrieben wurden:

- humankapitalistisch, dominierendes Bildungsverständnis
- humanistisch, alternatives¹³ Bildungsverständnis

Nachdem der Korpus eingegrenzt wurde, galt es anhand der Leitfrage¹⁴ die Merkmale herauszuarbeiten, die für die jeweiligen Bildungsverständnisse stehen. Die dadurch ermittelten Kategorien wurden im nächsten Schritt zu den folgenden **sechs Themenkomplexen** gebündelt:

- der theoretische Ansatz hinter den jeweiligen Bildungsverständnissen
- die Wirkung von Bildung auf Entwicklung nach diesem Bildungsverständnis
- die Funktion, die Bildung laut diesem Bildungsverständnis erfüllt
- welche Rolle die Messbarkeit im entsprechenden Bildungsverständnis spielt
- wie sich das entsprechende Bildungsverständnis in der Praxis widerspiegelt
- weitere Strategien und Konzepte der jeweiligen Bildungsverständnisse

13 Der Begriff „alternativ“ bezieht sich hier auf die Alternative zum dominierenden Bildungsverständnis der westlichen EZA.

14 Welche Merkmale stehen für die jeweils konträren Bildungsverständnisse der BZA?

Themenkomplexe	Humankapitalistisch, dominierendes Bildungsverständnis	Humanistisch, alternatives Bildungsverständnis
Theoretischer Ansatz	<ul style="list-style-type: none"> • Wird durch die Humankapitaltheorien repräsentiert (vgl. . Bonal 2015; Langthaler 2015a:34) 	<ul style="list-style-type: none"> • Wird von der kritischen Bildungssoziologie, der vergleichenden Bildungswissenschaft oder der kritischen Bildungstheorie (z.B. Paulo Freire) repräsentiert (vgl. Langthaler 2013a:1) • Es besteht das Menschenrecht auf Bildung (vgl. Langthaler 2005a:22).
Wirkung von Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung ist kontextunabhängig und linear (vgl. Langthaler 2015a:33) • Man ist Bildung gegenüber optimistisch eingestellt. Bildung hat stets eine positive Wirkung auf das Individuum und die Gesellschaft, sie ist positivistisch (vgl. Langthaler 2015a:34) • Bildung trägt zur Lösung sämtlicher gesellschaftlicher Probleme bei (struktureller Funktionalismus) (vgl. Langthaler 2015a:34) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung ist ein soziales Verhältnis und daher kontextabhängig (vgl. Langthaler 2013a:1) • Bildung hat indirekte, nicht intendierte Wirkung auf Entwicklung (vgl. Langthaler 2013a:1; Langthaler 2013b:9) • Zweifel an der „bildungsoptimistischen Vorstellung“ (Langthaler 2013a:1) • Bildung wirkt auf gegebene Verhältnisse ein und wird wiederum von ihnen geprägt. Es herrscht ein Verhältnis gegenseitiger Beeinflussung (vgl. Langthaler 2013b:8f.)

	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung ist ein zentrales Entwicklungsinstrument (vgl. Langthaler 2015a:34) • Bildungsinvestitionen haben Einfluss auf Wachstum und Einkommen (vgl. Langthaler 2013a:1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung kann auch negative Auswirkungen haben (vgl. Langthaler 2013b:9, Langthaler 2015a:34) • Erweitertes Spektrum an Auswirkungen von Bildung (vgl. Langthaler 2015a:34, Bernhard 2008:23f.) • Relationale Wirkung von Bildung (vgl. Langthaler 2013b:9) • Hinterfragen der Art von Bildung: für den Entwicklungsprozess „<i>What education for what development?</i>“ (Amin 1975).
<p>Funktion von Bildung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Funktionalistisches und zweckorientiertes Bildungsverständnis (vgl. Langthaler 2015a:34; Schemmann 2007: 164) • Qualifikationen erwerben, die wirtschaftlich verwertbar sind (vgl. Bonal 2015; Langthaler 2005a:6) • Bildung ist finanzielle Investition des Individuums und damit etwas Privates (vgl. Langthaler 2005a:6) • Ausbildungsfunktion von Bildung – Sicherstellung des Lebensunterhalts (vgl. Langthaler 2006:7) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung hat die Aufgabe Emanzipation, Autonomie, und die Fähigkeit Alternativen zu entwickeln, zu fördern (vgl. Langthaler/Lichtblau 2006:7; Novy 2005a:8) • Bildung hat eine gesellschaftliche Bedeutung und ist ein gesellschaftliches Anliegen (vgl. Langthaler 2005a:6) • Bildung ist ein öffentliches Gut (vgl. Langthaler 2005a:22). • Bildung soll das kritische Denken und soziale Verhalten der Menschen fördern (vgl. Langthaler 2005a:5)

	<ul style="list-style-type: none"> • Mittel zur Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Langthaler 2006:7) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung zielt auf die Würde des Menschen ab (vgl. Wulf 2015:299)
Messbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Daten belegen die Korrelationen zwischen Investitionen in Bildung und gesellschaftlichen Phänomenen (Geburtenrate, Gesundheit, Wirtschaftswachstum) (vgl. Langthaler 2015a:34) • Bildungsstandards sollen Qualität von Bildung erhöhen und damit zu mehr Effizienz der Investitionen führen (vgl. Brandecker 2007: 25ff.; Langthaler 2015b:13) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lern- und Erziehungsprozesse werden ganzheitlich betrachtet, anstatt auf messbare Ergebnisse abzielen (vgl. Langthaler 2005a:5) • Frage wer Qualität von Bildung bzw. Bildungsstandards und Lehrinhalte definieren darf (vgl. Langthaler 2015b:13)
Praxis	<ul style="list-style-type: none"> • Spiegelt sich in den bildungspolitischen Strategien der Weltbank wider (vgl. u.a. Brandecker 2007:22.f.; Langthaler 2005a:18; Langthaler 2007:21; Schemmann 2007:164 World Bank 1995:1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Spiegelt sich z.B. in der Bildungspraxis Paulo Freires wider (vgl. Langthaler 2013a:1; Bernhard 2008:173ff.; Novy 2007:30).
Strategien und Konzepte	<ul style="list-style-type: none"> • Weltweite Wissensökonomie erfordert ‚Lebenslanges Lernen‘ (vgl. Langthaler 2005a:19). • Forderung nach besserer „Ausrichtung von Bildung auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes“ (Langthaler 2005a:21) 	<ul style="list-style-type: none"> • ‚Lebenslanges Lernen‘ als humanistisches Konzept (vgl. Langthaler 2005a:19) • Inklusive Bildung (vgl. Rambla/Langthaler 2016:9)

7.2. Analyse von SDG4 sowie weiteren relevanten Unterzielen und Indikatoren

Nachdem Kategorien aus dem Korpus der Basisliteratur ermittelt und zu Themenkomplexen gebündelt wurden, musste im Anschluss die Analyseeinheit festgelegt werden.

7.2.1. Das Material

Nachdem es Ziel dieser Arbeit ist, aufzuzeigen, inwiefern sich die unterschiedlichen Bildungsverständnisse der BZA auch in den Sustainable Development Goals widerspiegeln, werden zur Analyse die Ziele und Zielvorgaben der Agenda 2030 herangezogen (vgl. Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:13ff.). Konkret beschränkt sich diese Arbeit auf SDG4, seine Unterziele, Indikatoren und fünf relevante Unterziele anderer SDGs, wie sie bereits in Kapitel 6.3.2. aufgelistet wurden.

Nach der Analyse von SDG4 blieben einige Fragen unbeantwortet. Im Sinne eines zirkulären Forschungsprozesses wurde das Material daher um die Indikatoren von SDG4 erweitert, um das erweiterte Spektrum an Zielen zur Beantwortung der Forschungsfrage nutzen zu können. Diese wurden ebenfalls in Kapitel 6.3.2. bereits angeführt.

7.2.2 Deduktive Analyse des Materials

Diese Arbeit verwendet die Methode der **qualitativen Inhaltsanalyse** zur Beantwortung der Forschungsfrage. Ein deduktives Vorgehen könnte dazu verleiten, quantitativ vorzugehen, indem Merkmale der jeweiligen Bildungsverständnisse gezählt werden, um eine Aussage über die jeweiligen Anzahlen zu treffen. Auch könnte der Eindruck entstehen, dass eine klare Trennung beider Bildungsverständnisse möglich wäre. Die Interpretation, die diesem Kapitel folgt, ist daher wesentlich für ein qualitatives Vorgehen.

Der im vorherigen Kapitel beschriebene Korpus wurde handschriftlich deduktiv analysiert. Dazu wurde, wie auch Mayring vorschlägt, das Material Zeile für Zeile durchgegangen und Merkmale der unterschiedlichen Bildungsverständnisse markiert und neue Merkmale herausgearbeitet (vgl. Mayring 2012:472).

7.3 Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse der deduktiven Analyse werden im vorliegenden Kapitel zusammengefasst und interpretiert. Während des deduktiven Analysierens wurden die Ziele auf die zuvor erarbeiteten Merkmale hin untersucht. Ziel ist es aufzuzeigen, **inwiefern die Merkmale der Bildungsverständnisse in den SDGs und ihren Indikatoren vorkommen.**

Laut Langthaler folgt SDG4 einer funktionalistischen, humankapitalistischen Orthodoxie (vgl. Langthaler 2015b:15). Das Ergebnis der deduktiven Analyse kann diese weitgehende Einschätzung bestätigen. Doch wie so oft in den Geistes- und Sozialwissenschaften, konnte auch bei der deduktiven Analyse festgestellt werden, dass SDG4, seine Unterziele, Indikatoren und die weiteren relevanten Unterziele, weder vollkommen dem einen noch dem anderen Bildungsverständnis zugeordnet werden kann. Es kommen Merkmale beider Pole vor. Da es in der EZA eine Vielzahl, teils widersprüchlicher Bildungsverständnisse gibt, wie sie in Kapitel 5.2. bereits beschrieben wurden, ist nachvollziehbar, dass auch die SDGs nicht eindeutig dem einen oder anderen Bildungsverständnis zugeordnet werden können. Da es sich bei den SDGs darüber hinaus um einen Kompromiss der 193 Mitgliedsstaaten handelt, ist verständlich, dass sich hier auch unterschiedliche Bildungsverständnisse wiederfinden lassen (vgl. Martens/Obenland 2015:13).

Zunächst soll das Ergebnis aus einer Gesamtperspektive geschildert werden. Anschließend wird näher auf die Details eingegangen.

7.3.1 Gesamtanalyse

Dem Erstellen von Zielen liegt eine optimistische, lineare Einstellung zugrunde. Diese knapp formulierten Ziele, als Ergebnis eines langen, breiten Ausverhandlungsprozesses, sind nicht in der Lage, die Komplexität und Vielschichtigkeit der Themen darzustellen. Die Ziele wurden daher einer **linearen Logik** unterzogen und sind optimistisch formuliert. Sie glauben daran, dass die Veränderung, die sie postulieren, möglich sei. Bildung spielt hierbei eine zentrale Rolle.

In SDG4 sowie den relevanten Unterzielen anderer Ziele wie z.B. Ziel 3.7¹⁵ wird die „**Funktionalität von Bildung**“ hervorgehoben (Langthaler 2015b:13). Bildung hat neben dem Bildungsziel SDG4 den Auftrag, über Themen wie Klimaschutz (SDG 13.3, SDG 12.18), sowie Sexual- und Reproduktionsmedizin aufzuklären, zu informieren und zu sensibilisieren. Darüber hinaus wird angenommen, dass sie sich positiv u.a. auf das **Wirtschaftswachstum** oder die Gesundheit auswirkt.

Aus der Analyse von SDG3.7, dem Indikator von SDG 5.6., SDG8.6, SDG12.8 und 13.3 geht hervor, dass Bildung eine klare Aufgabe und eine wesentliche Funktion für die SDGs hat. Sie wirkt **funktionalistisch**, ist **zweckorientiert** und ein **zentrales Entwicklungsinstrument**, das zur **Lösung diverser aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen beitragen** soll. Hier spiegelt sich der Glaube wieder, dass Bildung einen ausschließlich positiven Einfluss auf die Umsetzung der Ziele hat. Der Kontext wird hierbei kaum berücksichtigt.

Ein zentrales Element der SDGs sind ihre Indikatoren, die die Messbarkeit der Ziele gewährleisten sollen. Hier wird, sofern vorhanden, auf quantitative Daten gesetzt. Den Zielen ist immanent, dass sie auf **messbare Ergebnisse** abzielen. „Die Frage der Fortschrittmessung und -überprüfung führt derzeit sowohl auf technischer als auch auf konzeptioneller Ebene zu Debatten“ (Langthaler 2015b:12). Die Messung der Daten zeigt vor allem technische und organisatorische Schwierigkeiten auf, insbesondere beim Thema Bildungsgerechtigkeit. Neben der Datenverfügbarkeit bringen auch unklare Formulierungen Probleme für die Messbarkeit mit sich, vor allem im Feld informeller Bildung (vgl. ebd. 11f.).

Bereits beim Gesamtblick wird deutlich, dass sich zahlreiche Merkmale des humankapitalistischen, dominierenden Bildungsverständnisses in den SDGs widerspiegeln. Doch auch Elemente des alternativen, humanistischen Bildungsverständnisses lassen sich in den SDGs finden. Im Aktionsrahmen Bildungsagenda 2030, der nicht Gegenstand der Inhaltsanalyse war, wird den Zielen eine „humanistische Vision von Bildung und Entwicklung, die aufbaut auf den Prinzipien von

¹⁵ 3.7 „Bis 2030 den allgemeinen Zugang zu sexual- und reproduktionsmedizinischer Versorgung, einschließlich Familienplanung, Information und Aufklärung, und die Einbeziehung der reproduktiven Gesundheit in nationale Strategien und Programme gewährleisten“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:17)

Menschenrechten und -würde, sozialer Gerechtigkeit, Frieden, Inklusion und Schutz, kultureller, sprachlicher und ethnischer Vielfalt sowie gemeinsamer Verantwortung und Verantwortlichkeit“ zugesprochen (UNESCO 2017b:5). Inwiefern dies mit der Analyse dieser Arbeit übereinstimmt, wird die Detailanalyse der einzelnen Ziele von SDG4 zeigen. Dabei werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse detaillierter beschrieben und die Merkmale der jeweiligen Bildungsverständnisse aufgezeigt.

7.3.2. SDG4

„Ziel 4. Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39).

Bereits SDG4 beginnt mit einer an sich humanistischen Forderung nach ‚**Inklusiver Bildung**‘, gefolgt von jener nach „gleichberechtigter und hochwertiger Bildung“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39). Nachdem Menschen mit Behinderung in den MDGs keinerlei Rolle gespielt haben, ist die Aufnahme des Konzepts der ‚Inklusion‘ in die SDGs ein bedeutender Schritt. Bereits in der Präambel wird der Wunsch der Agenda 2030 festgehalten „...friedliche, gerechte und inklusive Gesellschaften zu fördern, die frei von Furcht und Gewalt sind“. SDG4 fordert ‚Inklusive Bildung‘¹⁶, das Konzept ‚Inklusion‘ kommt darüber hinaus auch in drei weiteren Zielen¹⁷ der Agenda vor. Langthaler hält jedoch fest, dass die Umsetzung besonders „schwache Bildungssysteme vor systemische und finanzielle Herausforderungen“ stellt (Langthaler 2015b:15). Dies sollte in der internationalen Diskussion nicht vergessen werden.

Man könnte Ribolits Kritik im Bezug auf das ‚Menschenrecht auf Bildung‘ auch auf die Forderung nach ‚Inklusion‘ anwenden, wenn dieser von dem Recht auf Verwertbarkeit spricht:

Dementsprechend wird auch der Anspruch in der Regel als gesellschaftskritisch interpretiert, dass jedem Menschen geholfen werden soll, eventuell bestehende soziale, regionale oder aus anderen Gründen bestehende Handicaps zu kompensieren, sodass er schlussendlich gleiche Chancen hat, seine Leistungsfähigkeit und Leistungswilligkeit im Bildungssystem unter Beweis zu stellen. Dass diese Forderung in letzter Konsequenz allerdings bloß bedeutet, ein für alle in gleicher Form gegebenes Recht auf Verwertung einzufordern und somit keineswegs die gegebene, auf Konkurrenz und Verwertung von allem und jedem beruhende gesellschaftliche Ordnung infrage stellt, wird weitgehend verdrängt (Ribolits 2015:207).

¹⁶ Zur Vertiefung des Konzept ‚Inklusiver Bildung‘ siehe Hinz 2002 oder die Deutsche UNESCO Kommission 2009

¹⁷ Konkret in SDG 10.2; SDG 11 und SDG 16 (vgl. Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015)

Ribolits sieht im Ausbau von Bildung stets den Ausbau des eigenen Konkurrenzvorteils durch Wissen (vgl. Ribolits 2015:207). Indem diese Chance auf Verwertbarkeit und den Ausbau des eigenen Humankapitals in SDG4 durch ‚Inklusive Bildung‘ auch Menschen mit Behinderung gewährt wird, wird ein Schritt in Richtung Bildungsgerechtigkeit getätigt. Unter diesem Blickwinkel könnte man ‚Inklusive Bildung‘ nicht nur als humanistisches, sondern auch humankapitalistisches Konzept verstehen. Fraglich ist hier jedoch, ob die Kosten-Nutzen-Rechnung für die Humankapitaltheorie dabei den gewünschten Output erzielen kann¹⁸.

‚Soziale Inklusion‘ ist mittlerweile auch Thema der Weltbank, dem sie sich 2013 im Rahmen ihrer ‚*Social Development Strategy*‘ widmete. Dabei liegt der Fokus jedoch nicht nur bei Menschen mit Behinderung. Der Inklusionsbegriff wird weiter gefasst (vgl. Worldbank 2013).

Obwohl ‚Inklusion‘ auch in weiteren Zielen der Agenda Erwähnung findet, ist dennoch fraglich, ob damit der Ausbruch aus dem Kreislauf der Armut und das Ende der Diskriminierung von Menschen mit Behinderung gelingen kann. Magdalena Kern von ‚Licht für die Welt‘ kritisiert neben der mangelnden Verbindlichkeit der Ziele, dass „... ausgerechnet in den Zielen zu Armut, Frauengleichstellung und Gesundheit [...] Behinderung nicht erwähnt“ wird (Kern 2015).

Auf den Kontext der Bildungsarbeit wird in SDG4 nicht eingegangen, auch nicht in den ‚*Means of implementation*‘ – die notwendige Strukturen und Umsetzungsmitteln thematisieren sollen.

Des Weiteren fordert SDG4 **gleichberechtigte Bildung** für alle. An sich passt die Forderung, allen Menschen Bildung zu ermöglichen, in ein humanistisches Menschenbild. Nachdem es jedoch keine Definition gleichberechtigter Bildung in den SDGs gibt, bleiben viele Fragen offen. In dieser Arbeit wird bei Ziel 4.1 näher auf das Thema Gleichberechtigung und den gleichberechtigten Zugang zu Bildung eingegangen.

¹⁸ Ein spannender Exkurs wäre hier die Auseinandersetzung mit den Arbeitsbedingungen von Menschen mit Behinderung in Werkstätten. Ihre Tätigkeit gilt nicht als Erwerbsarbeit. Menschen mit Behinderung erhalten daher statt eines Lohns Taschengeld und sind daher nicht sozial- und pensionsversichert (vgl. Lebenshilfe 2018). Eine politische Entscheidung die durchaus von einer humankapitalistischen Perspektive heraus argumentiert werden kann.

SDG4 fordert **hochwertige Bildung** für alle. Die Qualität von Bildung zu steigern, könnte im Interesse beider Bildungsverständnisse liegen. Für das humankapitalistische Verständnis von Bildung auch, um die Effektivität von Bildungsinvestitionen zu steigern. Eine genaue, differenzierte Definition von Bildungsqualität und der Art des Lernens wird in den SDGs nicht vorgenommen. Geht es um das Auswendiglernen ohne Bezug zur Welt oder darum den Horizont zu weiten, das Selbstbewusstsein und die Chancen im Leben zu fördern? Sollen mehr Konten im Sinne des Bankierskonzepts eröffnet werden oder kritische Menschen gefördert werden, die in der Lage sind den Status Quo zu hinterfragen (vgl. Brandner/Winter/Vilsmaier 2015:76; Freire 1985:57)? Die mangelnde Auseinandersetzung mit der Art des Lernens und der Bildung verhindert eine eindeutige Zuordnung zu einem der beiden Pole an Bildungsverständnissen. Auch die Indikatoren liefern diesbezüglich keine Klarheit, wie z.B. der Indikator von SDG4.3 zeigt.

Die letzte Forderung von SDG4 bezieht sich auf ‚**Lebenslanges Lernen**‘¹⁹ für alle. Damit konzentriert sich Bildung nicht mehr nur auf das formale Bildungssystem, sondern wird auf andere Bildungsformen erweitert. ‚Lebenslanges Lernen‘ ist ursprünglich ein humanistisches Konzept, das jedoch von den Humankapitaltheorien, konkret der Weltbank dahingehend adaptiert wird, als das ‚Lebenslanges Lernen‘ notwendig sei, um in der Konkurrenz der „weltweiten Wissensökonomie bestehen zu können“ (Langthaler 2005a:19). Das einst humanistische Konzept wird so „auf die Anwendbarkeit von Ausbildung im wirtschaftlichen Verwertungsprozess reduziert“ (ebd.).

7.3.3. SDG 4.1.

„4.1 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen gleichberechtigt eine kostenlose und hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung abschließen, die zu brauchbaren und effektiven Lernergebnissen führt“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39).

Das Unterziel betont wie schon SDG4 die Forderung nach **gleichberechtigter Bildung**. Demnach haben beide Geschlechter das Recht auf Bildung, wie es auch schon Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festlegt (vgl. Vereinte Nationen 1948). Grundsätzlich ist die **Geschlechtergerechtigkeit** ein Anliegen, das auf den ersten Blick einem humanistischen Verständnis von Bildung zugerechnet werden kann. Jedoch fehlt es dem Unterziel 4.1.1. an einer genauen Definition des Begriffes „gleichberechtigte Bildung“

¹⁹ Zur Vertiefung des Konzepts ‚Lebenslanges Lernens‘ siehe z.B Tuschling 2004

(vgl. Generalversammlung der Vereinten Nationen 2018:21). Ohne eine solche Definition ist es zum einen schwer, hier eine eindeutige Zuordnung vorzunehmen. Zum anderen bergen unklare Indikatoren die Gefahr, dass Ziele mitunter nicht eindeutig gemessen werden können und daher Mitgliedsstaaten ihre Rechenschaftspflicht nicht ausreichend wahrnehmen (vgl. UNESCO 2015:2).

Versteht man gleichberechtigte Bildung als Menschenrecht, kann Klees Kritik an der Weltbank herangezogen werden. Dieser kritisiert, dass die Weltbank das Recht auf Bildung zwar am Papier unterstützt, jedoch nicht umsetzt. Sie folgt einer ökonomischen Logik. Diese passt nicht mit dem Menschenrechtsansatz zusammen (vgl. Klees 2012:50f.). Folgt man diesem Gedankengang, würde auch die Forderung nach der Geschlechtergleichstellung nicht in das humankapitalistische, dominierende Verständnis von Bildung passen.

Abgesehen von der Schwierigkeit der Definition und damit einer klaren Zuordnung im Sinne der Forschungsfrage, kann die Forderung nach gleichberechtigter Bildung als Erfolg gewertet werden. Bildung geht über ihre ökonomische Funktion hinaus und trägt soziale Fragen mit (Langthaler 2015b:11).

Des Weiteren widmet sich SDG4.1 der kostenlosen, hochwertigen Grund- und Sekundarschulbildung. Hierbei sieht Langthaler die Ausweitung auf den Sekundarsektor, wie auch die Frühkindliche Bildung (SDG4.2), als Erfolg im Vergleich zu MDG2 (vgl. Langthaler 2015b:11). Die Forderung nach ‚**kostenloser Bildung**‘ entspricht eher, jedoch nicht mehr ausschließlich, dem alternativen, humanistischen Bildungsverständnis. Denn auch die Weltbank rät mittlerweile, nach einem längeren Lernprozess, zur kostenlosen Grundschulbildung (vgl. ebd. 2005a:19). Indem Bildung kostenlos angeboten wird, wird sie zu einem **öffentlichen Gut** (vgl. ebd. 22). Was in SDG4.1 nicht geklärt wird ist, ob sich ‚kostenlose Bildung‘ auch auf diverse andere Gebühren und Kosten im Schulkontext bezieht (vgl. UNESCO 2015:3).

Diskussionsbedarf besteht auch bei der Frage nach der Definition von ‚**hochwertiger Bildung**‘. Was macht ‚hochwertige Bildung‘ aus bzw. wie und von wem wird Bildungsqualität definiert? Auch diese Forderung kann nicht ausschließlich einem Bildungsverständnis zugeordnet werden. Um die Bildungsqualität zu steigern, verschob beispielsweise die Weltbank ihren Fokus von Input- zu Outputfaktoren. So ist in ihren

Augen nicht mehr nur der Zugang zu Bildung auszubauen, sondern vor allem die Lernergebnisse (vgl. Langthaler 2015a:46). Bildung soll des Weiteren „zu brauchbaren und effektiven Lernergebnissen“ führen (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39). Auch die Weltbankstrategie „*Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development*“, setzt auf Lernergebnisse statt Einschulungsraten (vgl. World Bank 2011). Damit folgt SDG4 dem globalen „Trend der Leistungsmessung“ (Langthaler 2015a:46).

NGOs kritisieren, „dass der OECD und ihrem PISA-Konzept von universalisierbaren Bildungsstandards [in den SDGs] unmäßig viel Raum gegeben wurde, zulasten einer notwendigen Debatte über die Vielfalt lokaler und regionaler Konzeptionen von Lernen und Bildungsqualität...“ (Langthaler 2015b:13).

Für Langthaler ergeben sich daraus „für die Zukunft sensible politische Fragen. [...]: Welchen Akteuren wird die Macht zugesprochen, Qualität zu definieren? Welche politökonomischen Interessen und praktischen Implikationen sind damit verbunden? Wer darf unter Rückgriff auf welche Indikatoren messen?“ (Langthaler 2015b:13).

Gleichberechtigte, kostenlose, „hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung“ existiert nicht als Selbstzweck, sondern hat ein scheinbar linear zu erreichendes Ziel. Brauchbare und effektive Lernergebnisse sind im Vergleich zur Forderung nach gleichberechtigter, kostenloser oder hochwertiger Bildung klarer dem dominierenden, humankapitalistischen Bildungsverständnis zuzuordnen. Hier wird die funktionalistische, zweckorientierte Sicht auf Bildung sowie ihre **Ausbildungsfunktion** sichtbar. Spricht man von „brauchbaren Lernergebnissen“ muss nachgefragt werden: für wen? Was sind solche Lernergebnisse? Sollen es Fähigkeiten sein, die den Lernenden und der Gesellschaft von Nutzen sein und Freude bereiten werden? Oder dient (Aus-)Bildung hier den Interessen der Wirtschaft? Geht es hier um eine Vielfalt an Qualifikationen oder um ihre wirtschaftliche Verwertbarkeit?

Die Antwort auf diese Fragen liefert zum Teil der Indikator SDG4.1.1:

4.1.1 Proportion of children and young people (a) in grades 2/3; (b) at the end of primary; and (c) at the end of lower secondary achieving at least a minimum proficiency level in (i) reading and (ii) mathematics, by sex“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2018:21)

Diese definieren effektive und brauchbare Lernergebnisse mit einem Minimum an Lesekompetenzen und mathematischen Fähigkeiten, die am Ende der Sekundarstufe erreicht werden sollen. Auch hier lassen sich erneut die Ausbildungsfunktion und die

wirtschaftliche Verwertbarkeit von Qualifikationen als Merkmale des dominierenden, humankapitalistischen Bildungsverständnisses erkennen.

Wie auch bei den anderen Indikatoren wird auch in SDG4.1.1 auf quantitative Daten gesetzt statt Lernprozesse ganzheitlich zu betrachten.

7.3.4. SDG4.2

„4.2 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung erhalten, damit sie auf die Grundschule vorbereitet sind“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39).

Wie schon SDG4.1 legt auch SDG4.2 seinen Fokus auf beide Geschlechter. Während SDG4.1 noch „hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung“ forderte, geht SDG4.2 einen Schritt zurück und fordert nur mehr den „Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung“ (vgl. Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39). Der Zugang darf dabei nicht gleichgesetzt werden mit einem zu erwartenden Output in Form von Lernergebnissen.

In SDG4.2 wird der Glaube an eine **lineare Wirkungsmacht** von Bildung deutlich. Hier wird davon ausgegangen, dass der „Zugang zu hochwertiger **frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung**“ ausreicht, um gut auf die Grundschule vorbereitet zu sein (ebd.). ‚Frühkindliche Bildung‘ existiert in SDG4.2 nicht als **Selbstzweck** sondern erfüllt die **Funktion der Schulvorbereitung**. Mädchen und Buben sollen bestmöglich auf die Schule vorbereitet sein, damit auch der spätere Schulbesuch möglichst ertragreich, im Sinne von messbaren Lernergebnissen ist.

Was mit „vorbereitet“ gemeint ist, lässt Indikator 4.2.1 erahnen:

Indikator „4.2.1 Proportion of children under 5 years of age who are developmentally on track in health, learning and psychosocial well-being, by sex (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2018:21)

Wie z.B. „*developmentally on track*“ definiert oder gemessen werden soll, wird allerdings nicht geklärt. Genauso fehlt eine Definition von „frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung“, ihren Zielen und der Qualität (ebd. 2015:39).

Im Vergleich zur Grund- und Sekundarschulbildung wird ‚Frühkindliche Bildung‘ nicht als öffentliches Gut angesehen, das kostenlos oder erschwinglich zu Verfügung gestellt werden soll. Schulvorbereitung wird im Sinne der Humankapitaltheorien zum

Wettbewerbsvorteil der SchülerInnen. Dieser darf die Familien etwas kosten. Damit wird frühkindliche Bildung zur privaten Bildungsinvestition. Betrachtete man den Wert frühkindlicher Bildung für den weiteren Bildungsweg, und die Tatsache, dass die Bildungskosten für arme Haushalte eine große Herausforderung darstellen und damit zur Barriere für die Bildungsbeteiligung werden, ist fraglich warum der kostenlose oder zumindest „erschwingliche“ Zugang zu frühkindlicher Bildung nicht in den Zielen erfasst wurde (vgl. UNESCO 2015:2).

„Frühkindliche Bildung“ ist nicht gleichzusetzen mit einer guten Schulvorbereitung. Im Vergleich zu anderen Zielen thematisiert SDG4.2 im Indikator die Relevanz des Kontexts, wenn von mentaler, psychischer und körperlicher Gesundheit die Rede ist. Doch die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schulbesuch sind weit vielfältiger als sie in den Indikatoren dargestellt werden. Die Themen Sicherheit und Armut werden hier z.B. nicht aufgegriffen. Die UNESCO kritisiert, dass die Bekämpfung der Unter- & Mangelernährung grundlegend sein sollte, um Kindern einen guten Start in die Schule zu ermöglichen. Frühkindliche Bildung ist nicht in der Lage, die Herausforderungen durch Unter- & Mangelernährung auszugleichen (vgl. ebd.3).

Indikator 4.2.2 bezieht sich, wie auch 4.2.1 auf quantitative Daten in Form von Beteiligungsraten. Dabei liegt der Fokus ausschließlich auf organisierte Lernformen. „Informelles Lernen“ wird dabei nicht berücksichtigt, mitunter auch, da dies schwer statistisch zu erfassen ist.

Indikator „4.2.2 Participation rate in organized learning (one year before the official primary entry age), by sex“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2018:21)

7.3.5. SDG4.3

„4.3 Bis 2030 den gleichberechtigten Zugang aller Frauen und Männer zu einer erschwinglichen und hochwertigen fachlichen, beruflichen und tertiären Bildung einschließlich universitärer Bildung gewährleisten“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39).

Auch in SDG4.3 wird nur vom Zugang zu Bildung und nicht von Ergebnissen gesprochen. Darüber hinaus soll Bildung nicht kostenlos sondern lediglich erschwinglich angeboten werden. Eine Definition „erschwinglicher Bildung“ bleibt wie auch bei „hochwertiger Bildung“ aus und wird auch vom Indikator nicht erfasst.

Indikator „4.3.1 Participation rate of youth and adults in formal and non-formal education and training in the previous 12 months, by sex“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2018:21)

Gerade der tertiäre Bildungssektor ist in vielen Ländern privat und damit mit erheblichen Kosten verbunden. Das Ausbleiben einer Definition von „erschwinglich“ hat daher wesentliche Auswirkungen auf die Umsetzung von SDG4.3. Die UNESCO schätzt das Ziel als unrealistisch ein. Nachdem schon der weltweite Zugang zur Sekundarstufe zwei kaum zu erreichen ist, ist dies für den tertiären Sektor noch weit weniger realisierbar. Angenommen der weltweite Zugang zu Sekundarstufe zwei wäre bis 2030 erreichbar, so würde es noch viele weitere Jahre dauern bis dieser Erfolg auch für den tertiären Sektor möglich wäre (UNECSCO 2015:3).

7.3.6. SDG4.4

4.4 Bis 2030 die Zahl der Jugendlichen und Erwachsenen wesentlich erhöhen, die über die entsprechenden Qualifikationen einschließlich fachlicher und beruflicher Qualifikationen für eine Beschäftigung, eine menschenwürdige Arbeit und Unternehmertum verfügen“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39).

Das Ziel SDG4.4 hat die quantitative Erhöhung der persönlichen Qualifikationen für die Arbeitswelt zum Ziel.

Gerade bei SDG4.4 wird die humankapitalistische Ausrichtung der SDGs deutlich: Bildung wird hier auf fachliche und berufliche Qualifikationen beschränkt. Qualifikationen müssen **wirtschaftlich verwertbar** sein. Bildung ist damit **zweckorientiert**, sie erfüllt eine klare **Ausbildungsfunktion**.

Des Weiteren wird auch das **lineare Bildungsverständnis** deutlich, wenn SDG4.4 fachliche und berufliche Qualifikationen gleichsetzt mit menschenwürdiger Arbeit. Damit wird der **Kontext** ausgeschlossen. Die **Verantwortung für menschenwürdige Arbeit** wird dabei auf das Individuum abgewälzt, wodurch Unternehmen und Politik aus der Verantwortung genommen werden.

Wie auch schon bei den vorherigen Zielen besteht auch in SDG4.4 das Problem, dass Inhalte nicht näher definiert und auch durch die Indikatoren nicht ausreichend erklärt werden. Dies betrifft vor allem den Begriff ‚menschenwürdige Arbeit‘ - in der englischen Version der Ziele ‚*decent jobs*‘ - und den Begriff ‚Unternehmertum‘ - ‚*entrepreneurship*‘ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39; United Nations General

Assembly 2015:17). Aber auch das Ausbleiben einer Auseinandersetzung mit den konkreten Qualifikationen könnte als problematisch angesehen werden. Im Indikator werden nur Fähigkeiten im Informations- und Kommunikationstechnologiesektor angeführt:

Indikator „4.4.1 Proportion of youth and adults with information and communications technology (ICT) skills, by type of skill“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2018:21)

Um für den Arbeitsmarkt gut ausgebildet zu sein, könnten auch andere Qualifikationen notwendig sein. Fehlende Definitionen führen zu Problemen bei der Messbarkeit der Ziele. Folglich könnte dies zu einer mangelnden Rechenschaftspflicht führen. Die UNESCO merkt an, dass es bei SDG4.4 besser gewesen wäre, messbare Fähigkeiten zu definieren (vgl. UNESCO 2015:2ff.). Allerdings kann das Fehlen einer Definition im konkreten Fall auch Flexibilität bedeuten. Denn berufliche und fachliche Qualifikationen können von Land zu Land unterschiedlich sein und sich auch mit der Zeit und Wirtschaftslage wandeln. Generell sollte hinterfragt werden, wem hier die Macht zukommt, sinnvolle Qualifikationen zu definieren. Sind dies ausschließlich Fähigkeiten, die die Wirtschaft aktuell benötigt?

Während der Großteil von SDG4.4 dem humankapitalistischen, dominierenden Bildungsverständnis zugeordnet werden kann, soll auch hervorgehoben werden, dass der Menschenrechtsansatz in Form von „menschenwürdiger Arbeit“ in das Ziel aufgenommen wurde. Arbeit, durch die die Würde des Menschen nicht verletzt, sondern wiedererlangt wird, wäre im Sinne Freires gewesen. Die menschenwürdige Arbeit durch das Erlangen von Wissen, das womöglich keine Lebensrelevanz, kein kritisches Potenzial hat, das nicht zum Ziel hat, zu einer gerechteren Welt beizutragen, entspricht jedoch nicht Freires Bildungsverständnis (vgl. Brandner/Winter/Vilsmaier 2015:76).

Über die Methode bzw. den Weg des Qualifikationserwerbs, ob formell oder informell, macht SDG4.4 keine Äußerungen. Die Umsetzung wird im ‚Aktionsrahmen zur Bildungsagenda 2030‘ – ‚*Education 2030 Framework for Action*‘ thematisiert.

7.3.7. SDG4.5

Das Ziel SDG4.5 lässt sich nicht dem einen oder anderen Bildungsverständnis zuordnen, bietet allerdings viel Diskussionspotenzial.

Wie auch schon SDG4.3 widmet sich auch SDG4.5 dem ‚gleichberechtigten Zugang‘ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39). „Zugang“ kann erneut wieder nicht mit Lernergebnissen gleichgesetzt werden. Diesmal geht es, wie auch schon in den vorherigen Unterzielen, um Geschlechtergerechtigkeit. Neu ist allerdings der zweite Fokus auf die Schwachen einer Gesellschaft. Diese werden namentlich genannt:

„4.5 Bis 2030 geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung beseitigen und den gleichberechtigten Zugang der Schwachen in der Gesellschaft, namentlich von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen indigener Völker und Kindern in prekären Situationen, zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen gewährleisten“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39).

In der Auflistung werden einige andere marginalisierte Gruppen jedoch nicht explizit genannt. Zum Beispiel die Themen Armut, sprachliche Minderheiten, Nomaden, Familien in Krisen- und Kriegsgebieten, wurden nicht in jener Deutlichkeit in das Ziel aufgenommen. Die UNESCO stellt die Frage, ob es nicht sinnvoller gewesen wäre, Geschlechtergerechtigkeit und die Rechte marginalisierter Gruppen als Querschnittsthema in alle SDGs aufzunehmen, statt sie auf einzelne Ziele wie Unterziel SDG4.5 oder SDG5 zu beschränken (vgl. UNESCO 2015:4f.).

Im Indikator SDG4.5.1 wird das Problem der Datenverfügbarkeit deutlich, wenn thematisiert wird, dass (noch) nicht alle Daten verfügbar sind:

Indikator „4.5.1 Parity indices (female/male, rural/urban, bottom/top wealth quintile and others such as disability status, indigenous peoples and conflict-affected, **as data become available**) for all education indicators on this list that can be disaggregated“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2018:21)

7.3.8. SDG4.6

„4.6 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Jugendlichen und ein erheblicher Anteil der männlichen und weiblichen Erwachsenen lesen, schreiben und rechnen lernen“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39).

Ziel SDG4.6 widmet sich dem Thema lebenslangen Lernens. Dabei fordert es, dass alle Jugendlichen „lesen, schreiben und rechnen lernen“ sollen (ebd.). Bei Erwachsenen soll es nur ein „erheblicher Anteil der männlichen und weiblichen Erwachsenen“ sein (ebd.). Auch wenn die Forderungen für Erwachsene weniger ambitioniert sind, ist die Ausweitung von Bildungsprozessen auf das Erwachsenenalter eine Errungenschaft der SDGs.

Die Fähigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen sind zwar wichtig, doch werden durch die Fokussierung andere wichtige Fähigkeiten ausgeschlossen:

While numeracy and literacy are important, they are not sufficient for developing capabilities necessary for other crucial educational outcomes, including creativity, curiosity, civic-mindedness, solidarity, self-discipline, self-confidence, compassion, empathy, courage, self-awareness, resilience, leadership, humility, and peace (Williams 2013:25)

Aus der Formulierung des Ziels lässt sich nicht herauslesen, ob dieser Qualifikationserwerb einem konkreten wirtschaftlichen Ziel folgen soll. Im Kontext der anderen Ziele, allen voran SDG 4.4. könnte man auch SDG4.6 als lebenslanges Lernen verstehen. Wie bereits beim Hauptziel SDG4 beschrieben, kann das Konzept ‚Lebenslanges Lernens‘ von einer humanistischen Sichtweise her betrachtet werden. Es kann aber als eine Notwendigkeit angesehen werden, um in der weltweiten Wissensökonomie mithalten zu können (vgl. Langthaler 2005a:19).

Mit der Erwachsenen-Alphabetisierung wird ein Thema angesprochen, mit dem Freire bekannt wurde. Die Methode wird in den SDGs nicht thematisiert. Man müsste daher die Frage nach der Art des Lesens stellen. Eine Annahme wäre, dass Lesen in den SDGs vor allem als mechanische Tätigkeit verstanden wird und damit wenig gemeinsam hat mit Freires Ansatz vom ‚Lesen der Welt‘ (vgl. Brandner/Winter/Vilsmaier 2015:77). Auch der Indikator spricht dafür, wenn dieser ein bestimmtes, nicht näher definiertes Leistungsniveau fordert:

Indikator „4.6.1 Proportion of population in a given age group achieving at least a fixed level of proficiency in functional (a) literacy and (b) numeracy skills, by sex“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2018:21)

7.3.9. SDG4.7

Ziel SDG4.7 sticht heraus durch ein **humanistisches Bildungsverständnis** und eine soziale und moralische Komponente (vgl. UNESCO 2015:5):

„4.7 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39).

Es unterscheidet sich dadurch maßgeblich von den anderen Zielen und setzt sich mit der Förderung ‚transformativer Bildung‘ auseinander (vgl. Langthaler/Obrovsky 2018:14)

Bildung geht dabei weit über das formale Schulsystem hinaus. Dennoch wird auch hier das **positivistische, zweckorientierte, funktionalistische** Bildungsverständnis, das grundlegend für die Formulierung von Zielvereinbarungen ist, sichtbar. Es besteht der Glaube, dass Bildung einen wesentlichen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung leisten kann. Sie kann zur „Transformation der Einstellungen, Werte und Handlungsweisen“ beitragen (Langthaler, Obrovsky 2018:14). Damit ist Bildung ein **zentrales Entwicklungsinstrument**.

Das Ziel bezieht sich auf alle Lernenden, wobei diese nicht näher definiert werden. Der Indikator bemüht sich darum „notwendige Kenntnisse und Qualifikationen“ näher zu definieren (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39):

Indikator „4.7.1 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“ (ebd. 2018:21)

Wirklich neu sind der breite Kontext und die vielfältigen Wirkungsebenen, auf die sich Ziel 4.7 bezieht. Durch SDG4.7 erlangt das Bildungsziel SDG4 eine neue Komponente. Bildung geht über eine rein ökonomische Funktion hinaus (Langthaler 2015b:11). Es wird betont, welchen Beitrag Konzepte wie ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ oder ‚Global Citizenship Education‘²⁰, für die Erreichung der SDGs leisten. Auch diese Konzepte vertreten eher ein **humanistisches, alternatives Bildungsverständnis**.

Es kann kritisiert werden, warum ein Ziel, das so wesentlich für die Erreichung aller SDGs ist, an letzter Stelle der Unterziele von SDG4 geführt wird.

7.3.10. SDG4.a

SDG4.a führt die Liste der ‚Means of implementation‘ an, die die notwendigen Strukturen und Umsetzungsmitteln zur Erreichung der Ziele aufzeigt.

„4.a Bildungseinrichtungen bauen und ausbauen, die kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sind und eine sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebung für alle bieten“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39).

²⁰ „Global Citizenship Education (GCED) vermittelt Lernenden Kenntnisse, Kompetenz, Werte und Einstellungen, die sie befähigen, eine aktive Rolle einzunehmen, um globale Herausforderungen zu bewältigen und proaktiv für eine gerechtere Welt zu arbeiten“ (UNESCO o.J.b).

Das Ziel bezieht sich damit auf drei Zielgruppen, die von Ungleichheiten und Benachteiligungen betroffen sein können. Andere Gruppen werden nicht explizit genannt.

Der Begriff „Lernumgebung“ deutet auf eine Offenheit hin, wohingegen die Forderung nach dem Bau und Ausbau von Einrichtungen, Bildungsprozesse auf den formellen Sektor beschränken könnte. Bestätigt wird diese Interpretation durch den Indikator:

„4.a.1 Proportion of schools with access to (a) electricity; (b) the Internet for pedagogical purposes; (c) computers for pedagogical purposes; (d) adapted infrastructure and materials for students with disabilities; (e) basic drinking water; (f) single-sex basic sanitation facilities; and (g) basic handwashing facilities (as per the WASH indicator definitions)“ (ebd. 2018:21)

Bildungseinrichtungen die „kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sind und eine sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebung für alle bieten“ können erreicht werden, indem Schulen den Zugang zu Strom, Internet, Computer, Material und Infrastruktur für Menschen mit Behinderung, Trinkwasser, getrennte Waschräume und die Möglichkeit Hände zu waschen, erhalten. Während die Forderung nach einer inklusiven Lernumgebung im Indikator direkt angesprochen wird, fehlt die Definition der anderen Forderungen. So zum Beispiel von „effektiven“ Lernumgebungen. Durch den Indikator wird der Eindruck erweckt, Lernumgebungen werden durch Investitionen in die Infrastruktur effektiv, wenn sie Strom, Internet und Computer zu Verfügung stellen. Andere Maßnahmen, wie z.B. Änderungen in der Schulpolitik, Didaktik, Pädagogik oder der LehrerInnenaus- und Weiterbildung, werden in Bezug auf die Effektivität von Lernumgebungen nicht erwähnt (vgl. UNESCO 2015:5).

Der an sich humanistische Ansatz inklusiver Bildung wird bei der Analyse von SDG4.a von der Forderung von effektiven Lernumgebungen in den Schatten gestellt. Hier wird ein positivistisches, optimistisches, lineares Bildungsverständnis deutlich. Vor allem aber ist der **Effektivitätsbegriff** dem Jargon der **Humankapitaltheorien** der Weltbank zuzuordnen. Zum Beispiel, wenn diese im Falle der *Rates of Return* Berechnungen ihre Investitionen anhand ermittelter Ertragsraten tätigt (vgl. Brandecker 2007:13; Langthaler 2015a: 40).

7.3.11. SDG4.b

Neben der Infrastruktur legt SDG4 bei den ‚*means of implementation*‘ den Fokus auf den Ausbau von Stipendien, statt den gleichen Zugang zu ‚Höherer Bildung‘ auszubauen:

4.b Bis 2020 weltweit die Zahl der verfügbaren Stipendien für Entwicklungsländer, insbesondere für die am wenigsten entwickelten Länder, die kleinen Inselentwicklungsländer und die afrikanischen Länder, zum Besuch einer Hochschule, einschließlich zur Berufsbildung und zu Informations- und Kommunikationstechnik-, Technik-, Ingenieurs- und Wissenschaftsprogrammen, in entwickelten Ländern und in anderen Entwicklungsländern wesentlich erhöhen“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39).

Stipendienprogramme sind bereits seit dem kalten Krieg ein Instrument der EZA. Im Laufe der Zeit wurde dies mit weiteren Förderinstrumenten wie Darlehens oder Gutscheinsystemen erweitert. Für die Weltbank sind Stipendien eine Form sozialer Umverteilung (vgl. Langthaler 2005:20; Langthaler 2015:36f.; Klees 2008).

Bildung wird dabei allerdings nicht mehr als öffentliches Gut gesehen. Hochschul- und Berufsbildung soll durch Stipendien ermöglicht werden, aber nicht kostenfrei sein. Stipendien stehen nicht in unbegrenztem Ausmaß zu Verfügung. Hohe Kosten schließen viele Menschen vom Besuch dieser Bildungseinrichtungen aus. Die SDGs sollen darauf ausgerichtet sein „die Menschenrechte für alle zu verwirklichen“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:1f.). Doch ist fraglich, ob unter anderem Punkt 4.b im Sinne des Artikels 26 der Menschenrecht²¹ bzw. des Artikels 28 der Kinderrechtskonvention ist (vgl. Vereinte Nationen 1948; UNICEF 1989:32).

Als vielleicht größte Errungenschaft der SDGs gilt die Universalität der Ziele (vgl. Blickling 2016: 24f.; Langthaler 2015:7; Martens/Obenland 2015:9ff.). SDG4.b bezieht sich allerdings nur auf Lernende aus dem Süden. Auch wenn andere Entwicklungsländer als Zielländer für Stipendien genannt sind, kommt in Punkt 4.b das eurozentristische Weltbild der EZA zum Vorschein. Lernende aus dem Süden sollen im Norden Wissen erlangen. Mit

²¹ „1. Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen. 2. Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 1948:5)

diesem gewonnenen Humankapital können die Ziele von SDG4 im Süden erreicht werden. Damit verliert die Universalität der SDGs ein Stück an Glaubwürdigkeit.

Darüber hinaus könnten Stipendienprogramme die Ungleichheit innerhalb der Länder erhöhen statt diese zu bekämpfen (vgl. Langthaler 2015b:11, UNESCO 2015:6, Klees 2008). Auch gilt es zu hinterfragen, ob internationale Studierende in ihre Heimatländer zurückkehren oder ob solche Mobilitätsprogramme nicht auch zum Brain Drain beitragen.

Bildung wird auch in SDG4.b über ihre Ausbildungsfunktion definiert, denn es wird festgeschrieben, welche Sektoren durch Stipendienprogramme gefördert werden sollen. Es wird vom „Besuch einer Hochschule,...“ gesprochen, die zunächst nicht näher definiert wird (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39). Damit könnten auch geisteswissenschaftliche Studien gemeint sein. Gleich danach folgt jedoch die Fokussierung: „...einschließlich zur Berufsbildung und zu Informations- und Kommunikationstechnik-, Technik-, Ingenieurs- und Wissenschaftsprogrammen,...“ (ebd.). Damit definieren die SDGs, welche Bildungsinhalte förderungswürdig sind und welche nicht. Jene Sektoren scheinen für die SDGs interessant zu sein, die aktuell von **wirtschaftlichem Interesse** sind und Qualifikationen ausbilden, die wirtschaftlich verwertbar sind.

Der Indikator spricht von der Menge an ODA-Mitteln für Stipendienprogramme, ohne dabei konkrete Finanzierungsziele zu setzen (vgl. UNESCO 2015:6). Dies ist erneut ein quantitatives Messinstrument. Welche Auswirkungen die Programme für die Ziele der SDGs haben, kann damit kaum erfasst werden.

Indikator „4.b.1 Volume of official development assistance flows for scholarships by sector and type of study“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2018:21)

7.3.12. SDG4.c

Den Abschluss der ‚*Means of implementation*‘ und damit des Bildungsziels SDG4 bildet SDG4.c. Dieses widmet sich den Lehrkräften, welche als notwendiges ‚Mittel‘ für die erfolgreiche Umsetzung von SDG4 gesehen werden.

„4.c Bis 2030 das Angebot an qualifizierten Lehrkräften unter anderem durch internationale Zusammenarbeit im Bereich der Lehrerausbildung in den Entwicklungsländern und insbesondere in den am wenigsten entwickelten Ländern und kleinen Inselentwicklungsländern wesentlich erhöhen“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39)

Eine eindeutige Zuordnung zum humanistisch, alternativen oder humankapitalistisch, dominierenden Bildungsverständnis ist auch hier nicht möglich. Viel mehr wirft SDG4.c viele weitere Fragen auf.

Zunächst die Frage nach der Qualität, die auch schon in SDG4.1 gestellt wurde. SDG4.c befasst sich jedoch nicht mit Bildung an sich, sondern mit der Qualifikation des Lehrpersonals. Der entsprechende Indikator fordert:

Indikator „4.c.1 Proportion of teachers in: (a) pre-primary; (b) primary; (c) lower secondary; and (d) upper secondary education who have received at least the minimum organized teacher training (e.g. pedagogical training) pre-service or in-service required for teaching at the relevant level in a given country“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2018:21)

Das Ziel scheint demnach bereits nach dem „*minimum organized teacher training*“ (ebd.) erreicht zu sein. Ob Lehrkräfte nach der notwendigen Mindestausbildung ausreichend qualifiziert und motiviert sind, sollte hinterfragt werden. Im Vergleich zur Incheon Erklärung, die im Bezug auf die Qualität auch auf „Arbeitsbedingungen, Bezahlung und Unterstützung“ verwies, spielen diese Faktoren in SDG4.c keine Rolle (vgl. Langthaler 2015b:12). Dabei sind sich die Akteure der BZA heute weitgehend einig²², dass die Qualität der LehrerInnen und der Lehre wesentliche Auswirkungen auf die Lernergebnisse und die Qualität der Bildung hat (vgl. OECD 2005b). Vor allem bei der zentralen Aufgabe, die Bildung bei der Erreichung der Ziele hat, ist zu hinterfragen, warum diese Erkenntnis sich nur sehr verkürzt in SDG4.c widerspiegelt, und auch da nur an letzter Stelle als Implementierungsmechanismus, und nicht als eigenständiges Unterziel von SDG4.

Andere Themen im Bezug auf die Lehrkräfte werden hingegen komplett ausgeklammert, wie z.B. der LehrerInnenmangel oder die Wertschätzung, bzw. die Rolle und der Stand von LehrerInnen in der Gesellschaft.

Darüber hinaus muss angemerkt werden, dass LehrerInnen Bildungsprozesse im schulischen, formellen Sektor an- und begleiten. Hingegen wird die Qualifikation von Menschen, die im informellen Sektor, in der Erwachsenenbildung und der frühkindlichen Bildung arbeiten, in den SDGs nicht thematisiert. Dadurch wird deutlich, dass trotz der breiten Aufstellung von SDG4 letztendlich doch der Fokus erneut auf der schulischen

²² Weltbank und IWF setzten früher noch auf die Bildungsexpansion durch marginal ausgebildete und schlecht bezahlte LehrerInnen (vgl. Langthaler 2015b:13).

Bildung liegt.

SDG4.c fordert die „internationale Zusammenarbeit im Bereich der Lehrerausbildung in den Entwicklungsländern“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39). Dies könnte auf eine gewünschte globale Konvergenz der LehrerInnenausbildung hindeuten. Dabei stellt sich die Frage, an welchen Vorgaben sich die Ausbildung orientiert. Wie sieht Zusammenarbeit in diesem Kontext aus? Wer gestaltet das Curriculum für die LehrerInnenausbildung? Welche Bildungsinhalte, welche Pädagogik, und nicht zuletzt welches Bildungsverständnis wird dabei vermittelt? Bildungsglobalisierung kann zur Standardisierung von Bildungsprozessen führen. Dies birgt die Gefahr, dass Konzepte der LehrerInnenbildung aus dem Norden unhinterfragt für den Süden übernommen werden, ohne den jeweiligen Kontext zu berücksichtigen (vgl. Langthaler 2015b:10, Verger u.a. 2012).

Wie auch schon bei SDG4.b liegt der Fokus auch bei SDG4.c bei den Entwicklungsländern. Dabei sollte hinterfragt werden, ob LehrerInnen im Norden über ausreichend Qualifikationen verfügen, um SchülerInnen jene Bildung zu vermitteln, die für die Erreichung der SDGs, allen voran SDG4.7. notwendig ist.

8. Conclusio

Die vorliegende Arbeit befasste sich mit den widersprüchlichen Bildungsverständnissen in der EZA. Dazu wurden zwei konträre Pole herauskristallisiert. Mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse wurde der Forschungsfrage nachgegangen, inwiefern sich die Widersprüche der verschiedenen Bildungsverständnisse der EZA in den Sustainable Development Goals widerspiegeln.

In Kapitel 7.3 konnte gezeigt werden, dass sich das Verständnis von Bildung in den SDGs nicht eindeutig einem der beiden Pole zuordnen lässt. Dennoch kann eine Tendenz herausgelesen werden, wie sie auch Margarita Langthaler feststellte (vgl. Langthaler 2015b:15). **SDG4 kann vorwiegend dem humankapitalistischen, dominierenden Bildungsverständnis zugeordnet werden.** Das Bildungsziel vertritt ein positivistisches, funktionalistisches, lineares, weitgehend kontextunabhängiges Verständnis von Bildung. Bildung hat die Aufgabe, Probleme der Weltgemeinschaft zu lösen, und wird dadurch zu einem zentralen Entwicklungsinstrument. Ob sie dazu überhaupt in der Lage ist, wird nicht hinterfragt. Auch eine kritische Auseinandersetzung mit der Pädagogisierung globaler Probleme erfolgt nicht. Stattdessen rückt viel mehr die Ausbildungsfunktion von Bildung in den Fokus (SDG4.3; SDG4.4). Abgesehen von SDG4.7 sind vor allem jene Qualifikationen wichtig, die messbar sind und sich wirtschaftlich verwerten lassen.

Eine ganzheitliche Betrachtung der Themen kommt zu kurz. Dennoch lassen sich auch **Elemente des humanistischen, alternativen Bildungsverständnisses in SDG4**, seinen Unterzielen und Indikatoren wiederfinden. Am Beispiel des ‚Lebenslangen Lernens‘, einem einst humanistischen Anliegen, lässt sich die Instrumentalisierung und Neuinterpretation solcher Konzepte verdeutlichen. Das Auftreten ‚Lebenslangen Lernens‘, ‚Inklusiver Bildung‘, ‚der Menschenrechte‘, ‚menschwürdiger Arbeit‘, ‚Gleichberechtigung‘, ‚kostenloser Grund- und Sekundarschulbildung‘ und zuletzt die Forderungen von SDG4.7, können dem humanistischen, alternativen Bildungsverständnis zugeordnet werden. Allerdings wurden diese Anliegen aus ihrem eigentlichen, emanzipativen, alternativen Kontext herausgelöst und in dem Rahmen der SDGs zum Teil neu interpretiert. Die Kritik von Langthaler und Lichtblau in Bezug auf reformpädagogische Prinzipien in Bildungssystemen, kann auch hier angewendet werden:

Die Integration einzelner reformpädagogischer Prinzipien in Bildungssysteme, die nicht in einen gesamtgesellschaftlichen auf soziale Gerechtigkeit ausgerichteten Prozess der Gesellschaftsveränderung eingebunden sind, stellt keine Garantie für eine tatsächliche Verbesserung der Lebensumstände unterprivilegierter Bevölkerungsschichten dar. Im Gegenteil, sie wird oft sogar zur Legitimation sozial differenzierender und selektiver Bildungsmodelle verwendet (Langthaler/Lichtblau 2006:11, zitiert nach Liebel 2002:59).

Alternative Ansätze, wie z.B. Freires Befreiungspädagogik, konnten mit der Zeit in viele Bereiche vordringen. Dies führte jedoch auch dazu, dass „ihr ‚emanzipativer‘ Diskurs gar im gegenteiligen Sinne instrumentalisiert“ wurde (Liebel 2002:59). Oppositionelle Konzepte wurden zum Teil auch in SDG4 einer (neoliberalen) Neuinterpretation unterworfen, aus dem Kontext gerissen und abgewandelt (vgl. Langthaler 2015a:50). Die großen Themen wie Emanzipation, Befreiung, Dialog, das Hinterfragen des Bildungsoptimismus, ein relationales Verständnis der Wirkung von Bildung, mögliche negative Auswirkungen von Bildung, die epistemologische Neugierde der Lernenden, Machtasymmetrien in Bildungsprozessen, das kritische Denken, soziales Verhalten, die Befähigung Alternativen zu entwickeln und den Status Quo zu hinterfragen, werden in den SDGs gemieden (vgl. u.a. Brand 2015:59; Novy 2005:12; Brandner/Winter/Vilsmaier 2015:78).

Auch wenn alternative Konzepte im Ansatz vorhanden sind, so kann man dennoch nicht vom erhofften Paradigmenwechsel für die Bildungszusammenarbeit durch die SDGs sprechen. Und so spiegeln nach den EFA Zielen und den MDGs auch die SDGs vorwiegend ein humankapitalistisches, dominierendes Verständnis von Bildung wider (vgl. Langthaler 2015b:13, Langthaler 2013a:1).

In Bezug auf Bildung ist der ausbleibende Paradigmenwechsel kaum verwunderlich. Bildung kommt in den SDGs eine große Verantwortung zu. So soll sie sich u.a. positiv auf den Klimaschutz, die Gesundheit der Menschen und das Wirtschaftswachstum auswirken. Der revolutionäre Charakter von Bildung, jener, der Gesellschaften verändern kann und Herrschaftsverhältnisse in Frage stellt, wird in den SDGs jedoch ausgespart.

Bildung könnte die Gesellschaft verändern, und gerade deshalb – weil sie ein revolutionäres Element enthält - kann sie dies auch nicht. Die Herrschenden werden immer mit allen Kräften versuchen, dieses emanzipatorische Potenzial nicht zur Entfaltung kommen zu lassen [...] (Novy 2005c:35f).

Auch wenn die Ziele auf einem breiten Konsultationsprozess aufbauen, waren sie letztendlich doch ein Kompromiss, der von Staats-, und Regierungschefs sowie hohen VertreterInnen der Vereinten Nationen verabschiedet wurde. Als Herrschende haben sie

womöglich wenig Interesse, das kritische, emanzipatorische Potenzial von Bildung in den Zielen zu verankern.

Dieser Gedanke soll mit einem abschließenden Zitat Freires untermauert werden:

Die Möglichkeit der Bankiers-Erziehung, die kreative Kraft der Schüler zu minimalisieren oder zu vernichten und ihre Leichtgläubigkeit zu stimulieren, dient den Interessen der Unterdrückter, denen es darum geht, daß die Welt weder erkannt noch verwandelt wird. [...] Darum reagieren sie fast instinktiv gegen jedes Experiment in der Erziehung, das die kritischen Gaben anregt und sich nicht zufrieden gibt mit einer Teilschau der Wirklichkeit, sondern stets nach den Zusammenhängen Ausschau hält, die einen Punkt mit dem anderen und ein Problem mit dem anderen verbindet (Freire 1985:59).

9. Ausblick

Mit der Frage nach dem Bildungsverständnis in den SDGs geht indirekt auch die Frage nach der Art von Bildung einher: „*What education for what development?*“ (Amin 1975). Dieser Frage nachzugehen, könnte Inhalt einer weiteren Arbeit sein. Denn nicht jede Art von Bildung kann zu nachhaltiger Entwicklung beitragen. Genauso wie der Nachhaltigkeitsbegriff und die Idee nachhaltiger Entwicklung von Akteuren unterschiedlich definiert werden kann. Bildung, die ausschließlich Wirtschaftswachstum anstrebt, wird beispielsweise zu einem nicht nachhaltigen Konsumverhalten führen. Daher muss SDG4 und seine Unterziele als Gesamtpaket betrachtet werden. Es kann nicht zielführend sein, nur einzelne Punkte umzusetzen. Vor allem Ziel 4.7²³ ist essenziell für die Erreichung aller Ziele (vgl. UNESCO 2017a:7)

Wie die Universalität der Ziele zeigt, ist die eigentliche Herausforderung – sowohl im Norden, als auch im Süden - nicht der Ausbau von Bildungsangeboten, sondern die Frage nach der Art von Bildung. Hierbei soll erneut darauf hingewiesen werden, dass SDG4 eine Fortführung der funktionalistischen, humankapitalistischen Orthodoxie ist. Alternative Ansätze, wie etwa die „...Bildungsreformen der ALBA-Staaten in Lateinamerika und die dort geführte Debatte um alternative Definitionen von Bildungsqualität [werden] sowohl von der akademischen, als auch der Policy-Diskussion beharrlich ignoriert [...], so erfolgreich sie auch sein mögen“ (Langthaler 2015b, zitiert nach Muhr 2015).

Der Ausschluss alternativer Ansätze führt zur methodischen und konzeptionellen Verengung der Entwicklungs- und Bildungsdebatten. Dies kann zur Folge haben, dass die Vielfalt von Ansätzen, Möglichkeiten, Erfahrungen und Methoden verloren geht. (vgl. Langthaler 2015b:16). Die weitere Konvergenz der globalen Bildungsdebatten wäre die Folge. Die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen dieser Verengung auf die globale Bildungsdebatte wäre Inhalt einer weiteren Arbeit. Genauso wie die Frage, inwiefern sich

²³ „4.7 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015:39).

die Universalität der Ziele auf globale Konvergenzprozesse auswirken könnte.

Darüber hinaus gäbe es für die weitere Forschungen zahlreiche Themen, die in dieser Arbeit nicht näher beantwortet werden konnten, wie die globale und nationale Umsetzung der SDGs²⁴, ihre Finanzierung und die Messbarkeit der Ziele inklusive der teils problematischen Datenerhebung und Berichtslegung durch die Staaten²⁵. Diese Fragen zu beantworten könnte Ziel einer weiteren wissenschaftlichen Arbeit sein.

²⁴ Langthaler und Obrovsky befassten sich bereits mit der nationalen Umsetzung der SDGs in Österreich (vgl. Langthaler/Obrovsky 2018).

Biewer präsentierte im Rahmen des Parlamentarischen NordSüdDialogs (PNSD) 2017 eine genaue Lückenanalyse der Umsetzung von SDG4 und seinen Unterzielen (vgl. Biewer 2017).

²⁵ Siehe dazu für Österreich den ersten Fortschrittsbericht zur Umsetzung der SDGs (vgl. Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft 2017).

10. Literaturverzeichnis

Acosta, Alberto (2009): Das 'Buen Vivir'. Die Schaffung einer Utopie In: Juridikum (2009): nuevo constitucionalismo. 219-223

http://www.juridikum.at/fileadmin/user_upload/ausgaben/juridikum%204-2009.pdf

[Zugriff 05.09.2017]

Asche, Helmut (2006): Der Afrika-Aktionsplan der Weltbank: neue Aktionen? Deutsches Institut für Entwicklungspolitik – Analyse und Stellungnahmen [https://www.die-](https://www.die-gdi.de/uploads/media/3_2006_DE.pdf)

[gdi.de/uploads/media/3_2006_DE.pdf](https://www.die-gdi.de/uploads/media/3_2006_DE.pdf) [Zugriff 27.5.2018]

Bates-Eamer, Nicole u.a. (2012): Post-2015 Development Agenda: Goals, Targets and Indicators. Special Report. Waterloo, Ontario

https://www.cigionline.org/sites/default/files/mdg_post_2015v3.pdf [Zugriff 26.09.2017]

Bernhard, Armin (2008): Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler

Blickling, Iris (2016): Zwischen Veränderung und Stillstand. Die Sustainable Development Goals aus einer Global Governance Perspektive. Masterarbeit, Universität Wien, veröffentlicht durch die Forschungstiftung für Internationale Entwicklung (ÖFSE), Wien

Biewer, Gottfried (2017): Bestandsaufnahme zur Umsetzung der SDG 4 in Österreich. Präsentation im Rahmen der Veranstaltung Runder Tisch im Parlament – Wo steht Österreich in der Umsetzung des SDG 4 am 22.6.2017, organisiert von Parlamentarischer NordSüdDi-alog. Wien http://www.nordsueddialog.org/fileadmin/Bibliothek/nordsued-dialog.org/Fotos/Aktivitaeten/Veranstaltungen/key_note_1_PPP_Biewer_Umsetzung_der_SDG_4_in_OEsterreich.pptx [Zugriff: 06.06.2018]

Bonal, Xavier (2002): Plus ca change...the world bank global education policy and the post-washington consensus. International Studies in Sociology of Education, Volume 12, Number 1, 2002, 3-22 <https://doi.org/10.1080/09620210200200080> [Zugriff 27.05.2018]

Bonal, Xavier (2015): Armut trotz Bildung. Zur zweifelhaften Rolle der Ökonomie in der Bildungspolitik. In: Faschingeder, Gerald/ Kolland, Franz (2015) (Hg.): Bildung und

ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen & Divergenzen in der Bildungswelt. New Academic Press, Wien 59-73

Brandecker, Nora (2007): Der Wandel der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank. Johannes Gutenberg Universität Mainz, Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Working Papers Nr. 82, Mainz <https://www.ifeas.uni-mainz.de/Dateien/AP82.pdf> [Zugriff 06.12.2017]

Brandner, Vera/ Winter, Paul/ Vilsmaier, Ulli (2015): Auf der Suche nach Räumen generativer Bildung. In: Faschingeder, Gerald; Kolland, Franz (2015) (Hg.): Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen & Divergenzen in der Bildungswelt. New Academic Press, Wien 74-92

Brock-Utne, Birgit (2003): Formulating Higher Education Policies in Africa: The Pressure from External Forces and the Neoliberal Agenda. In: Journal for Higher Education in Africa (2003), 44-56

Bruns, Petra (2015): Quo Vadis Entwicklungspolitik. In: Bruns, Petra (Hrsg.): Die Post 2015-Agenda für nachhaltig Entwicklung. Eine kritisch-rationale Reflexion über ihre Auswirkungen auf die Entwicklungspolitik. Nomos, Baden-Baden, 23 – 40

Bundeskanzleramt (o.J): Nachhaltige Entwicklung – Agenda 2030/SDGs. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030> [Zugriff 11.04.2019]

Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (2017): 1.Fortschrittsbericht zu den Sustainable Development Goals. September 2017. https://www.bmnt.gv.at/dam/jcr:5d707cb2-1003-4999-964f-f6e2ce242180/SDG-Fortschrittsbericht_BMLFUW_2017.pdf [Zugriff 06.06.2019]

Civil Society Reflection Group on Global Development Perspectives (2012): No future without justice. Report of the Civil Society Reflection Group on Global Development Perspectives. Development Dialogue no. 59, Uppsala http://www.daghammarskjold.se/wpcontent/uploads/2012/06/dd59_web_optimised_single.pdf [Zugriff 26.09.2017]

Condorcet, Jean Antoine Nicolas Caritat (1988): Esquisse d'un tableau histoique des

progés de l'esprit humain. Paris [1795]

Conrad, Sebastian (2004): `Eingeborenenpolitik` in Kolonie und Metropole. `Erziehung zur Arbeit` in Ostafrika und Ostwestfalen. In: Conrad, Sebastian/Osterhammel, Jürgen (2004): Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914. Vandenhoeck& Ruprecht, Göttingen, 107-128

Dabisch, Joachim (2002): Paulo Freire. In: Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation; Frankfurt am Main, 75-85

Datta, Asit/ Lang-Wojtasik, Gregor/ Lange, Sarah (2015): Education for All- bleibende Vision als Auftrag zum Handeln! Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 38. Vol 2, 2015 Waxman, Münster 4-9
https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14013/pdf/ZEP_2_2015_Datta_Lang_Wojtasik_Lange_Education_for_All.pdf [Zugriff 27.5.2018]

Deutschmann, Anna (2014): Inhaltsanalyse. Qualitative Verfahren der Textanalyse und Textinterpretation. In: Dannecker, Petra/ Englert, Birgit (Hg.) (2014): Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung. Mandelbaum, Wien, 94-110

Deutsche UNESCO Kommission (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik.
https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf [Zugriff 25.03.2019]

Deutsche UNESCO Kommission (2016): Bildung 2030. Die Incheon-Erklärung und Aktionsrahmen. Inklusive und chancengerechte hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle. [https://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/2016_04_19_Framework_for_Action_U%CC%88bersetzung_DUK_ohne_Indikatoren_Stand_April_2016%20\(1\)_0.pdf](https://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/2016_04_19_Framework_for_Action_U%CC%88bersetzung_DUK_ohne_Indikatoren_Stand_April_2016%20(1)_0.pdf) [Zugriff 16.11.2017]

Diebolt, Claude; Hippe, Ralph; Jaoul-Grammare, Magali (2017): Bildungsökonomie: Eine Einführung aus historischer Perspektive. Springer Gabler, Wiesbaden

Dudenredaktion (o.J.): Utilitarismus. <https://www.duden.de/node/192791/revision/192827> [Zugriff 05.06.2019]

Evans, Alex/ Steven, David (2012): Beyond the Millennium Development Goals. Agreeing to a Post-2015 Development Framework. New York: Centre on International Cooperation (Managing Global Order)

http://cic.nyu.edu/sites/default/files/evans_steven_millennium.pdf [Zugriff 26.09.2017]

Fanon, Frantz (1966): Die Verdammten dieser Erde. Suhrkamp, Frankfurt am Main,

Faschingeder, Gerald/ Novy, Andreas (2007): Paulo Freire heute – Einleitung. In: Journal für Entwicklungspolitik (2007): vol. XXIII 3–200, Wien S. 4-9

Faschingeder, Gerald/ Kolland, Franz (2015): Was geschah mit der Idee der emanzipatorischen Bildung? Eine Einleitung. In: Faschingeder, Gerald/ Kolland, Franz (2015) (Hg.): Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen & Divergenzen in der Bildungswelt. New Academic Press, Wien 7-17

Felber, Christian (2010): Die Gemeinwohlökonomie. Das Wirtschaftsmodell der Zukunft. Deuticke Paul Zsolnay, Wien

Fischer, Karin/ Hödl, Gerald/ Parnreiter, Christof (2007): Entwicklung- eine Karotte, viele Esel? In: Fischer, Karin/ Hödl, Gerald/ Maral-Hanak, Irmi/ Parnreiter, Christof (Hg.) (2007): Entwicklung und Unterentwicklung. Eine Einführung in Probleme, Theorien und Strategien. Mandelbaum, Wien, 13-54

Freire, Paulo (1985): Pädagogik der Unterdrückten. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg

Freire, Paulo (2003): Educação Como Prática da Liberdade. Editora Paz e Terra; São Paulo

Generalversammlung der Vereinten Nationen (1948): Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. A/RES/217 A (III) <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [Zugriff 26.03.2019]

Generalversammlung der Vereinten Nationen (2014): Draft decision - modalities for the process of intergovernmental negotiations on the post-2015 development agenda. A/69/L.46 http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/L.46&Lang=E [Zugriff 07.11.2017]

Generalversammlung der Vereinten Nationen (2015): Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. A/70/L.1 <http://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [Zugriff 27.5.2018]

Generalversammlung der Vereinten Nationen (2018): Global indicator framework for the Sustainable Development Goals and targets of the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/71/313E/CN.3/2018/21/21
https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%20refinement_Eng.pdf [Zugriff 9.3.2019]

Globale Verantwortung (2014): Post-2015 Agenda Arbeitsgruppe präsentiert Vorschläge für mögliche neue Ziele <https://www.globaleverantwortung.at/post-2015-agenda-arbeitsgruppe-praesentiert-vorschlaege-fuer-moegliche-neue-ziele> [Zugriff 24.10.2017]

Gomes, Bea; Hanak, Irmi; Schicho, Walter (2001): Interkulturelle Kommunikation und partnerschaftlicher Diskurs im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit - Ein Projekt-Bericht. Stichproben, Wien

Gomes, Bea (2006): Geber-Empfänger-Beziehungen: Partnerschaften und Hierarchien. In: Gomes, Bea/ Maral-Hanak, Irmi/ Schicho, Walter (Hg.): Entwicklungszusammenarbeit. Akteure, Handlungsmuster und Interessen. Mandelbaum, Wien, 11-24

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53 (9), 354-361
<http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html#idp12971200> [Zugriff 06.06.2019]

Hödl, Gerad (2006): In der Endlosschleife. Leitmotive der österreichischen Entwicklungszusammenarbeit. In: Gomes, Bea/ Maral-Hanak, Irmi/ Schicho, Walter (Hg.): Entwicklungszusammenarbeit. Akteure, Handlungsmuster und Interessen. Mandelbaum, Wien, 25-41

Hödl, Gerald (2010): Es tut mir nicht leid, dass ich's gemacht hab'. Eine „Oral History“ der österreichischen Entwicklungshilfe. In: Journal für Entwicklungspolitik. Journal für Entwicklungspolitik, 2010/3, 95-118

IBRD (1989): IBRD Articles of Agreement
<http://siteresources.worldbank.org/EXTABOUTUS/Resources/ibrd->

[articlesofagreement.pdf](#) [Zugriff 06.12.2017]

Illich, Ivan (1978): Fortschrittsmythen. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg

Jara, Oscar (1985): El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. In: Hernández, Isabel (Hg.): Saber popular y educación en América Latina. Ediciones Búsqueda-CEAAL, Buenos Aires

Jordan, Wolfgang (2011): Humanismus. In: Reinhalter, Helmut; Brenner, Peter J. (Hg.) (2011): Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe-Disziplinen-Personen. Böhlauer, Wien/Köln/Weimar, 336-340

Kapila, Mukesh (2011): Rethinking Progress - A New Development Paradigm and Goals for Critical Global Challenges. <http://www.mukeshkapila.org/media/articles/article2.html> [Zugriff 26.09.2017]

Kercher, Julia (2015); Von den MDGs zu den SDGs. Wie die Nachhaltigkeitsziele in die Welt kamen. In: Oekom e.V. - Verein für Ökologische Kommunikation (Hg.): Nachhaltige Entwicklungsziele. Agenda für eine bessere Welt? Oekom, München, 27-33

Kern, Magdalena (2015): Inklusion auch ins Ziel bringen. <http://derstandard.at/2000022907734/Inklusion-auch-ins-Ziel-bringen> [Zugriff 30.9.2015]

Klafki (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktivistische Didaktik. Belz, Weinheim, Basel

Klees, Steven J. (2008): A quarter century of neoliberal thinking in education: misleading analyses and failed policies, Globalisation, Societies and Education. <http://dx.doi.org/10.1080/14767720802506672> [Zugriff 09.08.2016]

Klees, Stevens J. (2012): World Bank and Education. Ideological Premises and Ideological Conclusions. In: Klees, Stevens J; Samoff, Joel; Stromquist, Nelly P. (2012): The World Bank and Education. Critiques and Alternatives. Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Tapei, 49-65

Klees, Stevens J. (2015): The Need for an SDG Demonstration in Education: Why Wait Till 2030? <https://norrage.wordpress.com/2015/11/13/the-need-for-an-sdg-demonstration-in-education-why-wait-till-2030/> [Zugriff 16.11.2017]

Kolland, Franz (2010): Grundlagen einer Soziologie der Globalisierung. In: Kolland, Franz/ Dannecker, Petra/ Gächter, August/ Suter, Christian (Hg.): Soziologie der globalen Gesellschaft, Eine Einführung. Mandelbaum, Wien, 13-49

Kolumbien, Peru, Arabische Emirate (2012): Concept Note on Sustainable Development Goals. -http://www.minambiente.gov.co/images/asuntos-internacionales/pdf/propuesta-de-colombia-sobreobjetivos%20de-desarrollo-sostenible/150512_proposal_colombia_emirates.pdf [Zugriff 3.10.2017]

Kübelböck, Karin (2004): Weltbank: Die Private Sector Development Strategy. Inhalte, Analyse, Einschätzung. ÖFSE Working Paper 5, Wien

Künzler, Daniel (2010): Bildungskonvergenzen in der globalen Gesellschaft. In: Kolland, Franz/ Dannecker, Petra/ Gächter, August/ Suter, Christian (Hg.): Soziologie der globalen Gesellschaft, Eine Einführung. Mandelbaum, Wien, 209-234

Lange, Ernst (1985): Einführung. In: Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg, 9-24

Langthaler, Margarita (2005 a): Bildungsökonomisierung in den Entwicklungsländern. Formen, Auswirkungen und Implikationen für die Bildungszusammenarbeit. ÖFSE Working Paper 6, Wien
https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Workingpaper/WP6_Bildung.pdf [Zugriff 06.06.2019]

Langthaler, Margarita (2005 b): Die internationale Bildungsinitiative Education for All im Rahmen der Bildungszusammenarbeit. Entstehung, Stand der Umsetzung und Erfahrungen. ÖFSE Working Paper No. 8, Wien
https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Workingpaper/WP8_Bildungsinitiative_Education_for_All_im_Rahmen_der_BZA.pdf [Zugriff 01.05.2019]

Langthaler, Margarita; Lichtblau, Pia (2006): Einleitung: Bildung und Entwicklung. In: Journal für Entwicklungspolitik. Bildung und Entwicklung Vol. XXII 4-2006, Wien, 4-26

Langthaler, Margarita (2007): Internationale Trends in der Bildungsförderung im Rahmen der Kapazitätenentwicklung für die Millenniums-Entwicklungsziele. ÖFSE Working Paper 18, Wien

https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Workingpaper/WP18_Trends_Bildungsfoerderung_Kapazitaetenentwicklung_MDGs.pdf [Zugriff 06.06.2019]

Langthaler, Margarita (2013 a): Die entwicklungspolitischen Wirkungen von Bildung. Rezentere Forschungsergebnisse und ihre Implikationen für die Entwicklungszusammenarbeit. ÖSFPE Policy Note No.4, Wien

https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Policynote/PN4_Wirkungen_von_Bildung.pdf [Zugriff 29.11.2018]

Langthaler, Margarita (2013 b): Argumentationsrahmen: Die entwicklungspolitischen Wirkungen von Bildung. Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ) <https://www2.giz.de/wbf/4tDx9kw63gma/giz2013-0689de-bildung-wirkung.pdf> [Zugriff 06.12.2017]

Langthaler, Margarita (2015a): Die Konjunkturen der Bildungszusammenarbeit. Ein Liebling der internationalen EZA? In: Faschingeder, Gerald/ Kolland, Franz (Hg.): Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen & Divergenzen in der Bildungswelt. New Academic Press, Wien, 33-58

Langthaler, Margarita (2015b): Bildung und die Sustainable Development Goals. Zur Einschätzung des Bildungsziels in den SDGs. ÖFSE Briefing Paper No. 12, Wien https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Briefingpaper/BP12_Bildung_SDGs.pdf [Zugriff 17.03.2019]

Langthaler, Margarita/ Obrovsky, Michael (2018): Globale Entwicklungsziele und ihre nationale Realisierung am Beispiel des SDG 4 – Bildung für Alle – in Österreich. ÖFSE Briefing Paper 17 <https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Briefingpaper/BP17-SDG4.pdf> [Zugriff 28.04.2018]

Lepenies, Philipp H. (2009): Lernen vom Besserwisser: Wissenstransfer in der Entwicklungshilfe aus historischer Perspektive In: Büschel, Hubertus/ Speich, Daniel (Hg.): Entwicklungswelten. Globalgeschichte der Entwicklungszusammenarbeit. Campus, Frankfurt/New York, 33-60

Lewin, Keith (2015): Are the Sustainable Development Goals Sustainable. The Education

and Development Forum – UKFIET <https://www.ukfiet.org/2015/are-the-sustainable-development-goals-sustainable/> [Zugriff 15.11.2017]

Liebel, Manfred (2002): Educación Popular und befreiungspädagogische Praxis mit Kindern und Jugendlichen in Lateinamerika. In: Datta, Asit/ Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation; Frankfurt am Main, 49-62

Lyotard, Jean-Francois (1979): La condition postmoderne: Rapport sur le savoir. Éd. de Minuit, Paris

Journal für Entwicklungspolitik (2007): Paulo Freire Heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik. Wien, Vol. XXIII 3–2007

Martens, Jens; Schultheis, Antje (2010): Armutszeugnis 2010. Bilanz und Perspektiven der Millenniumsentwicklungsziele. Global Policy Forum Europe, Bonn
https://www.2030agenda.de/sites/default/files/Armutszeugnis_2010.pdf [Zugriff 5.9.2017]

Martens, Jens (2013): Globale Nachhaltigkeitsziele für die Post-2015-Entwicklungsagenda. Global Policy Forum Europe, Bonn
https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/globale_20nachhaltigkeitsziele_20dl.pdf [Zugriff 5.9.2017]

Martens, Jens; Obenland, Wolfgang (2015): Die 2030-Agenda. Globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung. Global Policy Forum, Bonn

Mayo, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonia Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer veränderten Praxis. Argument, Hamburg

Mayring, Philip (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/ Kardoff, Ernst (2012): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Rowolt, Reinbeck, 468-475

Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia (2011): Rio +20: Sustainable Development Goals. Proposal by the Governments of Colombia and Guatemala for Consideration by the Participating Countries.
<http://www.stakeholderforum.org/fileadmin/files/Rio+20%20SDGs71%20Colombia.pdf>

[Zugriff 03.2.2017]

Moser, Bettina (2009): Autonomie statt Entwicklung: Zapatismus und Post-Development. Diplomarbeit Universität Wien

Muhr, Thomas (2015): South-South cooperation in education and development: The Yo, Si Puedo! Literacy method. In: International Journal of Education Development, 43, 126-133

Norton, Andrew/ Stuart, Elizaeth (2014): How far down the road? Comments on the Secretary-General's Synthesis Report on Post-2015.

<https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/9383.pdf>

[Zugriff 07.11.2017]

Novy, Andreas (2005a): Didaktische Anregungen der Befreiungspädagogik Paulo Freires für die Entwicklungsforschung. SRE Discussion Papers, WU, Wien

<http://epub.wu.ac.at/488/1/document.pdf> [Zugriff 27.09.2018]

Novy, Andreas (2005b): Wege zur Befreiung. Option für die Armen und Volksbildung. SRE-Disuccion Papers, Institut für Regional- und Umweltwirtschaft, WU Vienna

University of Economics and Business, Vienna <http://epub.wu.ac.at/1564/1/document.pdf>

[Zugriff 07.06.2018]

Novy, Andreas (2005c): Von Paulo Freire lernen. In: Faschingeder, Gerald/ Ornig, Nikola (Hg.): Globalisierung ent-wickeln. Eine Reflexion über Entwicklung, Globalisierung und Repolitisierung. Mandelbaum, Wien, 23-38

Novy, Andreas (2007): Die Welt ist im Werden. Über die Aktualität von Paulo Freire. In: Journal für Entwicklungspolitik. Paulo Freire Heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik. Wien, Vol. XXIII 3–2007, 29-57

Nuscheler Franz/ Roth, Michéle (2006): Die Millennium-Entwicklungsziele.

Entwicklungspolitischer Königsweg oder ein Irrweg? Dietz, Bonn

Obrovsky, Michael/ Trimmel, Johannes (2015): Die Post-2015 Agenda. Reform oder Transformation? In: ÖFSE (2015): 2014 Österreichische Entwicklungspolitik. Analysen, Berichte, Informationen. Die Post 2015-Agenda. Reform oder Transformation?. ÖFSE,

Wien, 15-19

[https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Oepol/Artikel2014/Teil I_01_Obrovsky_Trimmel.pdf](https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Oepol/Artikel2014/Teil_I_01_Obrovsky_Trimmel.pdf) [Zugriff 27.5.2018]

OECD (2005a): Erklärung von Paris über die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit. Eigenverantwortung, Harmonisierung, Partnerausrichtung, Ergebnisorientierung sowie gegenseitige Rechenschaftspflicht.

<http://www.oecd.org/dac/effectiveness/35023537.pdf><http://www.oecd.org/dac/effectiveness/35023537.pdf> [Zugriff 11.07.2017]

OECD (2005b): Education and Training Policy. Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> [Zugriff 11.04.2019]

Paulo Freire Zentrum (o.J.): <https://www.pfz.at/> [Zugriff 05.11.2018]

Radermacher, Franz-Josef (2015): Globale Entwicklungsagenden, Nachhaltigkeit, Zukunft – Navigieren in schwierigen Zeiten. In: Bruns, Petra (Hg.): Die Post 2015-Agenda für nachhaltig Entwicklung. Eine kritisch-rationale Reflexion über ihre Auswirkungen auf die Entwicklungspolitik. Nomos, Baden-Baden, 71-108

Rambla, Xavier/ Langthaler, Margartia (2016): The SDGs and inclusive education for all. From special education to addressing social inequalities. ÖFSE Briefing Paper No.14, Wien

https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Briefingpaper/BP14_SDGs.pdf [Zugriff 10.03.2019]

Ribolits, Erich (2015): Mythos Bildung: Wieso Bildung nie halten kann, was sie verspricht. Zur erstaunlichen Konjunktur des Bildungsbegriffes und zu seinem grundsätzlich guten Ruf auch in der Entwicklung. In: Faschingeder, Gerald/ Kolland, Franz (Hg.): Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen & Divergenzen in der Bildungswelt. New Academic Press, Wien, 205-213

Rivera, Manuel (2015): Wie viel Entpolitisierung vertragen die SDGs? Ein kritischer Blick auf die Entstehung der Agenda 2030. IASS Working Paper, Postdam

https://www.iass-potsdam.de/sites/default/files/files/working_paper_agenda_2030.pdf

[Zugriff 06.06.2019]

Robertson, Susan u.a (2007): Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics.

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+/http://www.dfid.gov.uk/documents/publications/global-education-dev-68.pdf> [Zugriff 04.07.2017]

Rösch, Christoph (1987): Die Erziehungskonzeption Paulo Freires. Peter Lang, Frankfurt am Main

Sachs-Israel, Margarete (2016): The SDG 4- Education 2030 Agenda and Its Framework for Action – the Process of Its Development and First Steps in Taking It Forward. In: Hinzen, Heribert; Meilhammer, Elisabeth (Hg.): Agenda 2030 - Pädagogische und Entwicklungspolitische Positionen und Diskussionen. Böhlauer, Köln, Weimar, Wien, 269 - 290 (Bildung und Erziehung 69. Jg. Heft 3/ September 2016)

Schuelka, Matthew (2012): Exkluding students with disabilities from culture of achievement: the case of the TIMSS, PIRLS, and PISA. Journal of Education Policy, 28/2, 216-230 <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2012.708789> [Zugriff 08.01.2017]

Schemmann, Michael (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. W. Bertelsmann, Bielefeld

Six, Clemens/ Langthaler Margarita/ Obrovsky Michael (2007): Die Pariser Erklärung und ihre bisherige Umsetzung. (Irr-) Wege zu mehr Wirksamkeit in der EZA. ÖFSE Working Paper 17

https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Workingpaper/WP17_Pariser_Erklaerung.pdf [Zugriff 25.09.2018]

Statistical Commission of UN-Economic and Social Council (2016): Report of the Inter-Agency and Expert Group on Sustainable Development Goal Indicators. E/CN.3/2016/2 - <https://unstats.un.org/unsd/statcom/47th-session/documents/2016-2-IAEG-SDGs-E.pdf> [Zugriff 08.11.2017]

Stiglitz, Joseph E. (1998): More instruments and broader goals for development. For a

post-Washington consensus. Revista de Economia Pol'tica, vol. 19, no I (73), Jänner-März/1999 <http://www.rep.org.br/pdf/73-5.pdf> [Zugriff 06.12.2017]

Stiglitz, Joseph E. (2000): Introduction. In: Gilbert, Christopher L./ Vines, David (Hg.): The World Bank: structures and policies. Cambridge University Press, Cambridge, S. 1-9

Tuschling, Anna (2004): Lebenslanges Lernen. In: Bröckling, Ulrich/ Krasmann, Susanne/ Lemk, Thomas (Hg.): Glossar der Gegenwart. Surkamp, Frankfurt a.M, 152-158

UNESCO (o.J.a): Bildung und die Sustainable Development Goals <https://www.unesco.de/bildung/bildungsagenda-2030/bildung-und-die-sdgs> [Zugriff 24.12.2018]

UNESCO (o.J.b): Global Citizenship Education. <https://www.unesco.at/bildung/global-citizenship-education/> [Zugriff 07.04.2019]

UNESCO (2013): Concept note on the Post-2015 education agenda. http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/UNESCOConceptNotePost2015_ENG.pdf [Zugriff 15.11.2017]

UNESCO (2014): 2014 GEM Final Statement. The Muscat Agreement. <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ENG.pdf> [Zugriff 16.11.2017]

UNESCO (2015): Where to the proposed education targets fall short? EFA Global Monitoring Report, Policy Paper 16 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231764> [Zugriff 23.03.2019]

UNESCO (2016): Unpacking SDG4. Fragen und Antworten zur Bildungsagenda 2030 Deutsche Übersetzung https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Unpacking_SDG4_web_2017.pdf [Zugriff 09.02.2019]

UNESCO (2017a): Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2017_Education_for_SDG.pdf [Zugriff 24.12.2018]

UNESCO (2017b): Bildungsagenda 2030 Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4. Inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung

sowie lebenslanges Lernen für alle. Kurzfassung der Deutschen UNESCO-Kommission
[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) [Zugriff 09.03.2019]

UNICEF (1989): Konvention über die Rechte des Kindes
<https://www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf> [Zugriff 28.04.2019]

UNICEF (2013): Making Education a Priority in the Post-2015 Development Agenda.
[https://www.unicef.org/education/files/Making Education a Priority in the Post-2015_Development_Agenda.pdf](https://www.unicef.org/education/files/Making_Education_a_Priority_in_the_Post-2015_Development_Agenda.pdf) [Zugriff 20.12..2017]

UN General Assembly (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. UN Dok. A/70/L.1
https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E [Zugriff 5.4.2019]

UN Secretary-General (2001): Road map towards the implementation of the United Nations Millennium Declaration. New York (UN Dok. A/56/326)
<http://www.un.org/documents/ga/docs/56/a56326.pdf> [Zugriff 28.10.2018]

UN System Task Team on the Post 2015 Development Agenda (2012): Realizing the Future We Want for All. Report to the Secretary-General.
www.un.org/millenniumgoals/pdf/Post_2015_UNTTreport.pdf [Zugriff 31.8.2017]

Vereinte Nationen (2013): A New Global Partnership: Eradicate Poverty and Transform Economies through Sustainable Development: The Report of the High-Level-Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda.
<http://www.post2015hlp.org/wp-content/uploads/2013/05/UNReport.pdf> [Zugriff: 17.12.2017]

Vereinte Nationen (2015): Millenniums-Entwicklungsziele Bericht 2015.
<http://www.un.org/depts/german/millennium/MDG%20Report%202015%20German.pdf> [Zugriff 06.07.2017]

Williams, Diedre (2013): Broadening the Discourse on Education Quality within the

Context of the Post-2015 Landscape. In: King, Kenneth (Hg.): Education and Development in the Post-2015 Landscape. Norrag News 49, 24-28
<https://www.norrag.org/fileadmin/Full%20Versions/NN49.pdf> [Zugriff 19.04.2019]

World Bank (1995): Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review.
http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099080118171/Priorities_and_Strategies_for_Ed_WB_Review.pdf [Zugriff 27.5.2018]

World Bank (2002): Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education
http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Constructing_Knowledge_Societies.pdf [Zugriff 08.03.2019]

World Bank (2003): Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries. http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf [Zugriff 07.03.2019]

World Bank (2005): Education Sector Strategy Update. Achieving Education For All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness
http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Sector_Strategy_Update.pdf [Zugriff 19.06.2017]

World Bank (2011): World Bank Group Education Strategy 2020. Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development.
<http://pubdocs.worldbank.org/en/418511491235420712/Education-Strategy-4-12-2011.pdf> [Zugriff 20.06.2017]

World Bank (2013): Inclusion Matters. The Foundation for shared prosperity
http://siteresources.worldbank.org/EXTSOCIALDEVELOPMENT/Resources/244362-1265299949041/6766328-1329943729735/8460924-1381272444276/InclusionMatters_AdvanceEdition.pdf [Zugriff 26.03.2019]

Wulf, Christoph (2016): Bildung und Kultur als Aufgabe der UNESCO. Aktuelle Herausforderungen und Perspektiven. In: Hinzen, Heribert/ Meilhammer, Elisabeth (Hg.)

(2016): Agenda 2030- Pädagogische und Entwicklungspolitische Positionen und Diskussionen. Böhlauer, Köln, Weimar, Wien, 291-304

Verger, Antonio/ Novelli, Mario/ Altinyelken, Kosar (2012) (Hg.): Global Education Policy and International Development. Bloomybury Academic, London/New York

Ziai, Aram (2008): Rassismus und Entwicklungszusammenarbeit. In: Gomes, Bea/ Schicho, Walter/ Sonderegger, Arno (Hg.): Rassismus. Beiträge zu einem vielgesichtigen Phänomen. Mandelbaum, Wien, 191-213

Ziai, Aram (2012): Post-Development: Empirische Befunde. In: Journal für Entwicklungspolitik. Wien, vol. XXVIII 4–2012, 4-7

http://www.mattersburgerkreis.at/dl/MqprJMjkOOJqx4KooJK/JEP-4-2012_ZIAI_Post-Development-Empirische-Befunde.pdf [Zugriff 26.09.2018]

Zichy, Michael (2010): Das humanistische Bildungsideal. In: Schmidhuber, Martina (Hg.): Formen der Bildung. Einblicke und Perspektiven. Peter Lang, Frankfurt am Main, S. 29-42