

## Innovativität – Gerechtigkeit – Nachhaltigkeit

### Eine Erweiterung des Konzepts Innovativität um die Theorie der Gerechtigkeit und dessen Anwendung im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung

\* claudia.scharf@uni-due.de, Institut für Geographie & Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen

\*\* inga.gryl@uni-due.de, Institut für Geographie & Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen

eingereicht am: 30.04.2020, akzeptiert am: 13.08.2020

Bildung für Innovativität möchte Lernende zur Partizipation an der Gestaltung der Welt befähigen. Erweitert um eine Adaption der Theorie der Gerechtigkeit soll Innovativität die normativen Grenzen jener Partizipation abstecken. Da auch Bildung für nachhaltige Entwicklung die Partizipation an der Gestaltung einer gerechteren Welt fördern möchte, wird jenes Bildungsprogramm als mögliches Anwendungsfeld des Ansatzes einer Bildung für Innovativität analysiert.

Keywords: Innovativität, Partizipation, Theorie der Gerechtigkeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Sustainable Development Goals (SDGs)

#### **Innovativeness – justice – sustainability: An extension of the innovativeness concept for the Theory of Justice and its application in Education for Sustainable Development**

Education for innovativeness aims at the empowerment for participation. Extended with an adaption of the Theory of Justice, innovativeness should define the normative limits of this participation. As Education for Sustainable Development aims at fostering participation for a more just world as well, this education program will be analyzed as a possible field of application of the approach of an education for innovativeness.

Keywords: innovativeness, participation, theory of justice, education for sustainable development (ESD), Sustainable Development Goals (SDGs)

## 1 Einleitung

Gegenwärtige Gesellschaften sind geprägt von neoliberalen Praktiken (vgl. z. B. Springer et al. 2016), welche sich bereits in Imperativen vonseiten der Bildungspolitik äußern: Schüler/innen sollen zu Kreativität und Beteiligung befähigt werden. Formell auf Mündigkeit ausgerichtet (vgl. z. B. für den Sachunterricht GDSU 2013, MSW 2008) scheint jene Befähigung zur Partizipation in der Umsetzung jedoch vielmehr auf Effizienz und Wettbewerbsfähigkeit begrenzt zu sein (vgl. z. B. Gryl & Naumann 2016). Ein Spannungsfeld zwischen humanistischem Ideal und neoliberaler Praxis entsteht: Während Ersteres dem Menschen eine mündige, emanzipatorische Haltung und so demokratische Widerständigkeit gegen Ungerechtigkeiten ermöglichen soll (vgl. z. B. Adorno 1971),

zielt Letztere auf eine ökonomische Verwertbarkeit des Bildungssubjekts ab (vgl. z. B. Liessmann 2006). Ergebnishorizonte und Zeitoptimierung stehen einer eigenständigen kritischen Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten entgegen (vgl. Dörpinghaus 2007), und tatsächlich (vgl. Hart 1992<sup>1</sup>) bzw. mündig (vgl. Adorno 1971) partizipierende Schüler/innen, können eben *wegen* ihres Partizipierens sanktioniert werden<sup>2</sup>. Kreativität und Partizipation sind zwar erwünscht, aber nur innerhalb neoliberaler Grenzen (vgl. Krautz 2007), was die eigentlichen bildungspolitischen Ziele

<sup>1</sup> Hart (1992: 9, 11) unterscheidet zwischen „models of non-participation“ und „models of genuine participation“. Letztere übersetzen wir hier mit „tatsächlicher Partizipation“.

<sup>2</sup> Wie es im Fall des Zeugnisvermerks zum Schulschwänzen bei den Demonstrantinnen und Demonstranten der Fridays for Future geschieht (vgl. z. B. dpa 2019).

Kreativität, Mündigkeit und tatsächliche Partizipation paradoxerweise hemmt (vgl. Bröckling 2004). Aus diesem Grund bedarf es einer Bildung, welche jenseits neoliberaler Zielsetzungen tatsächliche und mündige Partizipation fördert.<sup>3</sup>

Der Ansatz einer Bildung für Innovativität (vgl. z. B. Weis et al. 2017a) beansprucht eben jene Zielsetzung für sich, indem er, neben einer Berücksichtigung von Reflexivität, Kreativität und Implementivität (vgl. z. B. Gryl 2013), auch Gerechtigkeit (vgl. Rawls 1975) verankern möchte (vgl. Scharf & Gryl 2019). Der vorliegende Beitrag möchte prüfen, inwieweit Rawls' (1975) Theorie der Gerechtigkeit mit der Konzeption von Innovativität kompatibel ist. Unter Berücksichtigung der Theorie der Gerechtigkeit soll weiter analysiert werden, inwieweit die – auf den Sustainable Development Goals (SDGs; vgl. UN 2015) basierende – Anpassung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE; vgl. UNESCO 2017), welche Menschen zur Partizipation an der Gestaltung einer gerechteren Welt befähigen möchte (vgl. ebd.) bzw. inwieweit sie eine mögliche Umsetzung einer Bildung für Innovativität sein kann.

## 2 Eine Bildung für Innovativität

Das Konzept einer Bildung für Innovativität (s. Abb. 1) zielt darauf ab, Schüler/innen zur mündigen Gestaltung der Welt zu befähigen (vgl. Scharf et al. 2019), d. h. „die eigene Meinung zu sämtlichen Verhältnissen und Geschehnissen eigenständig und unabhängig zu bilden, diese kritisch zu reflektieren, angemessen zu artikulieren und nach dieser vernünftig und autonom zu handeln“ (ebd.: 206, basierend auf Adorno 1971: 140 ff.). In jenem Bildungskonzept manifestiert sich diese Gestaltung in der Partizipation an Innovationsprozessen (vgl. Weis et al. 2017a; Scharf et al. 2017) und beinhaltet aus einer herrschaftskritischen Perspektive heraus „das Hinterfragen, kritische Denken und selbstständige Handeln mit dem Ziel, sich gegen als problematisch empfundene gesellschaftliche Verhältnisse zu positionieren, Veränderung zu initiieren“ (Scharf et al. 2019: 207), welche zu einer Verbesserung des gesellschaftlichen Lebens beitragen sollen. Auf diese Weise soll den Problemen und Herausforderungen der Welt begegnet werden können (vgl. ebd.; Golser et al. 2019), was aber nicht zwingend die Schaffung von Neuerungen beinhalten muss. Eine Bildung für Innovativität ist dabei keine Verordnung, sondern vielmehr die Ermöglichung von tatsächlicher Partizipation (vgl. Scharf et al. 2019).

<sup>3</sup> Die Inhalte dieses Abschnitts sind in umfassender Form in Scharf et al. (2019) erschienen.

## 2.1 Komponenten, Prozessstruktur und Resultate

Im Modellentwurf zu Innovativität<sup>4</sup> wird differenziert zwischen den für das Innovieren relevanten Komponenten, dem Innovationsprozess und möglichen Resultaten (vgl. Weis et al. 2017a). Die drei zentralen Komponenten von Innovativität sind *Reflexivität*, *Kreativität* und *Implementivität*. *Reflexivität* beschreibt die Fähigkeit, sich mit Problemlagen in der Welt (vgl. Popitz 2000), gesellschaftlichen Werten und Regeln (vgl. Gryl 2013; vgl. auch Joas 1992) sowie mit dem eigenen Denken (vgl. Schneider 2013) und Handeln (vgl. Luhmann 1998) kritisch auseinanderzusetzen (vgl. Gryl 2013), und auf diese Weise Problemfelder zu identifizieren (vgl. ebd.; Jekel et al. 2015). Reflexivität beinhaltet die Offenheit für Umweltveränderung und Handlung (vgl. Popitz 2000) und ist eine notwendige Bedingung für pragmatische (vgl. Braun 2011) *Kreativität* (vgl. Dewey o.J., zit. n. Joas 1992) – der Fähigkeit der Allogentrik (vgl. Popitz 2000) und Ideenentwicklung (vgl. Gryl 2013). Sie kann, wenn auch nicht trennscharf, differenziert werden zwischen *Vorstellungskraft* und *Fantasie* – zwischen Übertragungen von etwas zeitlich und/oder räumlich Abwesendem auf etwas anderes und dem Denken von noch nicht Existentem (vgl. Popitz 2000). In beiden Fällen kann man sich, wiederum ohne klar abgrenzende Linien, ungeleitet treiben lassen (*ungelenkt* bzw. *suchend-erkundend*), gezielt Ideen entwickeln (*gelenkt* bzw. *erprobend-erkundend*) oder erste (innere) Artikulationen und Vergegenständlichungen der Ideen versuchen (*denkend* bzw. *gestaltend*) (vgl. Popitz 2000; s.a. Scharf et al. 2019). Jene *denkende Vorstellungskraft* und *gestaltende Fantasie* sind erste Vorstufen von *Implementivität*, der Fähigkeit, Ideen zu diffundieren und zu einer Umsetzung zu bringen, um die Gesellschaft de facto zu gestalten (vgl. z. B. Gryl 2013).

Die drei zentralen Komponenten sind in jeder einzelnen Phase eines Innovationsprozesses – *Probleme identifizieren*, *Ideen entwickeln* und *Lösungen implementieren* – relevant (vgl. Weis et al. 2017a), was mit der Zirkularität und Dynamik von Innovationsprozessen zusammenhängt (vgl. ebd.): Bei der Identifikation von Problemen muss nicht nur reflexiv die Welt kritisch hinterfragt werden, sondern auch das erkannte Problem selbst: Handelt es sich um ein tatsächliches oder ein konstruiertes Problem? Für wen stellt das Problem ein solches dar und für wen wäre hingegen die Lösung des Problems ein solches? Auch ist Implementivität in dieser Phase notwendig – sollen andere zur Problemlösung schließlich von der Existenz des Problems überzeugt werden (vgl. Scharf et al. 2019). Die Ideen aus der zweiten Phase müssen eben-

<sup>4</sup> Die Fähigkeit Innovativität ist dabei abzugrenzen von Innovation (vgl. Gryl 2013), einem möglichen Ergebnis eines Innovationsprozesses.



stellt, liegt im Auge des Betrachters/der Betrachterin und eine Definition des ‚Guten‘ erscheint antiquiert, wenn sämtliche Erkenntnisansprüche ohnehin als konstruiert gelten (vgl. Haraway 1996) und die Wahrnehmung der Welt – und damit auch der Definition des ‚Guten‘ – von Machtstrukturen geprägt ist (vgl. z. B. ebd.; Saar 2017). Wenn Werte, auch im Sinne von Reflexivität, grundsätzlich infrage zu stellen sind, scheint zunächst eine Nivellierung der realen Existenz von Problemen und eine Auflösung aller Werte geboten zu sein.

Eine solche Schlussfolgerung wäre jedoch auf der einen Seite nicht kohärent mit der Ambivalenz des Charakters von Problemen als zugleich real und konstruiert (vgl. Jaeggi 2014; s. a. Scharf & Gryl 2019). Auf der anderen Seite wäre eine solche Schlussfolgerung nicht im Sinne einer Bildung für Innovativität – erhebt diese schließlich selbst den bereits genuin normativen Anspruch, tatsächliche, mündige Partizipation zu fördern. Wenn ohnehin sämtliche Werte aufzulösen seien, wäre auch die Forderung einer Förderung von Mitgestaltung obsolet und würde sich die Erarbeitung eines Konzeptes, welches jene umzuset-

zen sucht, erübrigen. Es wäre paradox, etwas Normatives einzufordern und gleichzeitig für einen amoralischen Nihilismus in dessen Umsetzung zu plädieren. Vielmehr ist gerade wegen des Zusammenhangs von Moral und Herrschaft – gerade, weil Macht bestimmt, welche Interessen vertreten werden sollen, wenn diese miteinander konfliktieren – eine ethische Normierung notwendig. Diese schließt auch den Umgang mit unbeabsichtigten Nebenfolgen ein, welche in einem Innovationsprozess auftreten können, und auch mit reaktivem Innovieren und größtmöglicher Reflexivität nicht immer vorherzusehen sind (vgl. Heidbrink, 2010; s. a. Scharf & Gryl 2019).

Diese Normierung erfolgt in dem Entwurf einer *ethischen Metaebene* des Konzepts von Innovativität (vgl. Scharf & Gryl 2019) auf Basis von Theorien der praktischen Philosophie (s. Abb. 2). Nach jener Metaebene soll zum einen die Wahrscheinlichkeit ungewollter Nebenfolgen durch eine Umwandlung von *Nichtwissen* in *Ungewissheit* verringert werden (vgl. Heidbrink 2010, basierend auf Wehling 2006). Das bedeutet, dass – ob-

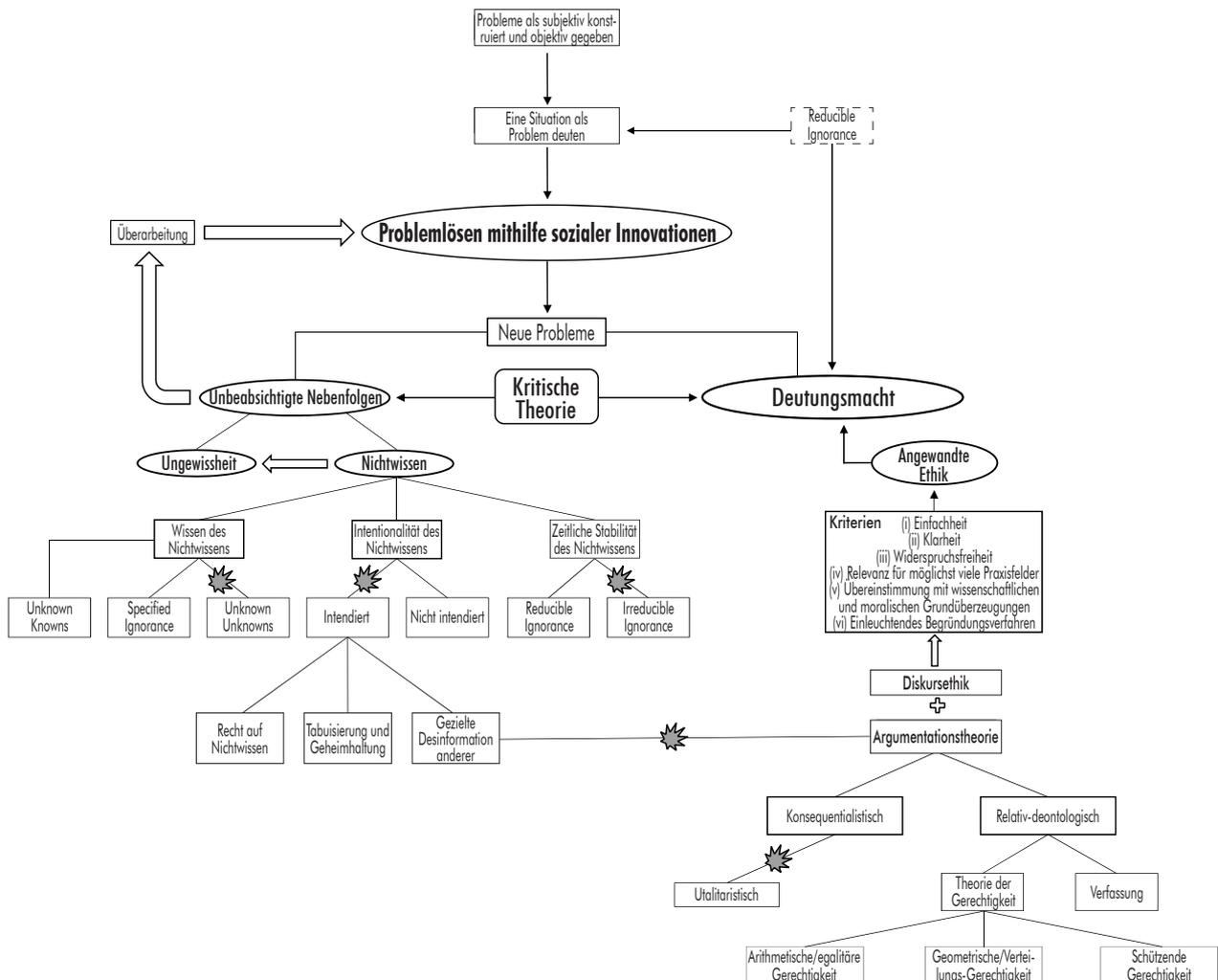


Abb. 2: Entwurf einer ethischen Metaebene für das Konzept der Innovativität (übersetzt aus Scharf & Gryl 2019, insbesondere basierend auf Jaeggi 2014, Heidbrink 2010 und Fenner 2010).

des Handelns vorherzusehen – es geboten ist, Wissenslücken zu erkennen und, so weit möglich, zu verringern (vgl. ebd.; s. a. Scharf & Gryl 2019). Das schließt im Sinne von Reflexivität die stetige Überarbeitung von Lösungsansätzen und bestehenden Umsetzungen ein, sobald diese ungewollte, schädliche Nebenfolgen verursachen (vgl. Scharf & Gryl 2019). Zum anderen wird die Frage der Deutungsmacht mithilfe der Diskursethik (vgl. Habermas 1999; Apel 1973) zu beantworten versucht (vgl. Scharf & Gryl 2019). In dieser Ethik soll mithilfe eines zwanglosen und selbstkritischen Diskurses unter allen Betroffenen ein Konsens gefunden werden (vgl. Habermas 1999; Apel 1973; s. a. Fenner 2010). Wenngleich sie Otts (1996) Kriterienkatalog zur Validierung der Angemessenheit einer Theorie einer Angewandten Ethik genügt, weist sie jedoch einige Unzulänglichkeiten auf (vgl. Fenner 2010): Eine Befreiung von sozialen Zwängen und Machtinteressen erscheint unmöglich und noch immer ist unklar, welches Argument unter welchen Umständen als angemessen gelten darf (vgl. Habermas 1999; s. a. Fenner 2010). Folglich ist auch hier die Frage der Deutungsmacht zur Bestimmung der Existenz von Problemen, zu angemessenen Lösungsansätzen und Implementierungsstrategien nach wie vor nicht beantwortet und allein durch rhetorische Fähigkeiten bestimmt (vgl. auch Scharf et al. 2019). Aus diesem Grund wird, Fenners (2010) Argumentation folgend, die Diskursethik im Rahmen von Innovativität durch Argumentationstheorien, mit einer Fokussierung auf relativ-deontologische Argumente, wie die Verfassung, ergänzt und neben der freiheitlichen demokratischen Grundordnung auf Rawls' (1975) *Theorie der Gerechtigkeit* verwiesen (vgl. Scharf & Gryl 2019).

### 3 Die Theorie der Gerechtigkeit: Bestandteil einer ethischen Metaebene von Innovativität?

Um ihre tatsächliche Passungsfähigkeit der Theorie der Gerechtigkeit als „die Inspirationsquelle zeitgenössischer Moral- und Politiktheorie“ (Okin 1993: 306; Herv. i. O.) mit Innovativität nicht nur zu prüfen, sondern insbesondere um die ethische Metaebene von Innovativität zu elaborieren und Anwendungsfelder, wie hier BNE, zu analysieren, soll Rawls' (1975) Theorie in diesem Aufsatz näher beleuchtet werden.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Um die Jahrtausendwende brachte Rawls (2001) *Justice as Fairness. A Restatement* heraus, welches einige Reformulierungen seiner Theory of Justice sowie zweier weiterer Hauptwerke enthält. Diese Reformulierungen unterscheiden sich jedoch nicht inhaltlicher Art von der ursprünglichen Ausgabe der Theorie der Gerechtigkeit, weshalb in dem vorliegenden Beitrag auf Rawls' (1975) ausführlicheren Klassiker Bezug genommen wird.

### 3.1 Die Theorie der Gerechtigkeit

In seiner Theorie der Gerechtigkeit erarbeitet Rawls (1975) mithilfe der Spieltheorie und der Theorie der rationalen Entscheidung ein Gegenmodell zu Utilitarismus und Intuitionismus, welche den angloamerikanischen Raum zu der Zeit seiner Publikation dominierten (vgl. auch Höffe 1977), und hebt dabei die von ihm verallgemeinerten Theorien des Gesellschaftsvertrags von v. a. Locke (2010 [1689]), Rousseau (1758) und insbes. Kant (1977 [1786]) „auf eine höhere Abstraktionsebene“ (Rawls 1975: 19). Es handelt sich somit bei der Theorie der Gerechtigkeit um eine Vertragstheorie für Institutionen (vgl. ebd.). In Rawls' (ebd.) Vorstellung einer wohlgeordneten Gesellschaft erkennen alle, in dem Wissen um diesen Umstand, die gleichen Gerechtigkeitsgrundsätze an. „Rawls stellt sich die Gesellschaft als ein System der Zusammenarbeit vor, das die Interessen jedes einzelnen Mitgliedes befördern soll“ (Höffe 1977: 14). Wie auch bei Innovativität soll „die Zusammenarbeit [...] für jeden ein besseres Leben möglich machen – und [ist durch] einen gleichzeitigen Interessenkonflikt charakterisiert“ (ebd.).

In seinen Ausführungen bezieht sich Rawls (1975) auf den Utilitarismus in seiner klassischen und strengsten Lesart nach Sidgwick (2014 [1907]). Individualistisch betrachtet hat demnach jeder Mensch auf sein eigenes Bestes und vernünftigstes Ziel hinzustreben (vgl. Rawls 1975). Übertragen auf eine Gruppe bedeutet dieses Nutzenprinzip (*principle of utility*), dass das Wohl der Gruppe bestmöglich zu fördern ist und die dem System immanenten Bedürfnisse zu befriedigen sind (vgl. ebd.). Diese teleologische Theorie klingt rational überzeugend, entspricht jedoch keinem Fairnessprinzip, da die Nutzenmaximierung Diskriminierung zulässt (vgl. ebd.): „Eine Sklaven- oder Feudalgesellschaft und auch ein Polizei- oder Militärstaat [...] wären nicht nur erlaubt, sondern sogar sittlich geboten“ (Höffe 1977: 19). Ebenfalls wendet sich Rawls (1975) gegen den Intuitionismus.<sup>8</sup> In Ermangelung eines einheitlichen ethischen Maßstabs ist es nach diesem möglich, je nach Weltansicht unterschiedliche Werte abzuleiten. Auf diese Weise liegt im Intuitionismus kein einheitliches Reglement zum Umgang mit konfligierenden Interessen vor (vgl. ebd.).

Aus seiner Kritik heraus führt Rawls (ebd.) in der Entwicklung seiner Theorie der Gerechtigkeit ein Gedankenexperiment durch: In einem *Urzustand (original position)* sollen für alle gültige Gerechtigkeitsgrundsätze, und auf dieser Grundlage stufenweise eine Verfassung, ein Gesellschaftsvertrag, festgelegt werden. Der Urzustand stellt die theoretische Situation dar, in der

<sup>8</sup> In seiner allgemeinen Definition, Rawls zufolge beispielsweise vertreten von Barry (1970).

niemand weder in Kenntnis der eigenen Stellung in der Gesellschaft ist noch um die eigenen physischen wie intellektuellen Fähigkeiten weiß. Auch hat in dieser Situation keine/r eine Vorstellung über das, was er/sie als ‚das Gute‘ bezeichnen würde; doch sind im Urzustand alle in der Lage, vernünftig zu handeln. Dieser *Schleier des Nichtwissens* (*veil of ignorance*) soll eine für alle gleiche Ausgangssituation gewährleisten, sodass „dabei niemand durch die Zufälligkeiten der Natur oder der gesellschaftlichen Umstände bevorzugt oder benachteiligt wird“ (ebd.: 29). Dadurch sind jene Ausgangssituation und die dort bestimmten Gerechtigkeitsgrundsätze als fair zu bezeichnen, weshalb Rawls (ebd.) sein Konzept als *Gerechtigkeit als Fairness* bezeichnet. Mit dieser Vorgehensweise „übersetzt [Rawls (1975)] die Idee des Gesellschaftsvertrages in den Denk- und Sprachrahmen der zeitgenössischen Theorie rationaler Entscheidung (*rational decision theory*) und strategischer Spiele (*game theory*)“ (Höffe 1977: 21; Herv. d. Verf.). Aufgrund der Unkenntnisse der Akteur/innen werden die Entscheidungen unter Unsicherheit (*decision under uncertainty*) getroffen (vgl. ebd.).

In der Unkenntnis über die eigene (Un-)Privilegiertheit würde in dieser rationalen Klugheitswahl niemand utilitaristische Ethiken vorziehen, sondern im Konsens Freiheit und Gleichheit als gerechte ethische Grundlage wählen (vgl. Rawls 1975). Entscheidungen unter Unsicherheit würden in einer solchen Situation folglich mithilfe der Maximin-Regel getroffen. D. h. in der Annahme, dass nach der Lüftung des Schleiers des Nichtwissens der denkbar schlechteste Fall eintrete, entschiede man sich für sich für die risikoärmste Lösung, welche zwei Grundsätzen entspricht (vgl. ebd.): „1. Jedermann soll gleiches Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten haben, das mit dem gleichen System für alle anderen verträglich ist. 2. Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, daß (a) vernünftigerweise zu erwarten ist, daß sie zu jedermanns Vorteil dienen, und (b) sie mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die jedem offen stehen“ (ebd.: 81). Die im ersten Grundsatz angesprochenen Grundfreiheiten beziehen sich auf bürgerliche und politische Rechte und beschreiben – für alle gleichermaßen gültig – politische und persönliche sowie Rede- und Versammlungsfreiheit und das Recht auf persönliches Eigentum und den Schutz vor willkürlicher Festnahme (vgl. ebd.). Der zweite Grundsatz betrifft materielle und nichtmaterielle Interessen, resp. die Verteilung von Einkommen und Vermögen sowie von Macht und Verantwortung in Organisationen (vgl. ebd.). „Mit beiden Prinzipien begründet Rawls im wesentlichen einen liberalen und sozialen Rechtsstaat“ (Höffe 1977: 16). Auf diese Weise erklärt er es als unzulässig, den Schaden Einzelner für den Nutzen Vieler in Kauf zu nehmen. Bei diesen

Grund- und Menschenrechten (vgl. auch Höffe 1977) liegt eine hierarchische, eine lexikalische Ordnung des ersten vor dem zweiten Grundsatz vor. Größere gesellschaftliche oder wirtschaftliche Vorteile können Verletzungen des ersten Grundsatzes nicht kompensieren (vgl. Rawls 1975). Die benannten Freiheiten können nur eingeschränkt werden, wenn sie mit anderen Grundfreiheiten konfliktieren, und wenn durch jene Einschränkung Schlechtergestellte einen Vorteil erhalten. Diese können dabei auch einer zukünftigen Generation angehören (vgl. ebd.). Die Gerechtigkeitsgrundsätze sind eine notwendige Voraussetzung für Koordination, Effizienz und Stabilität, d. h. dafür, dass Interessen einzelner aufeinander abgestimmt werden, damit alle Erwartungen erfüllt werden können (Koordination), dafür, dass Handlungen zur Erreichung gesellschaftlicher Ziele führen (Effizienz), und dafür, dass gesellschaftliche Zusammenarbeit stetig erfolgt und die damit einhergehenden Grundregeln eingehalten werden (Stabilität). Eine wirkungsvolle und aufeinander abgestimmte Handlung ist nur möglich, wenn über Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit Übereinstimmung herrscht (vgl. ebd.).

Rawls (1975) räumt ein, dass eine unter dem sukzessiv gelüfteten Schleier des Nichtwissens festgelegte Verfassung unvollkommen sein kann. Daher ist zu prüfen, ob die unter dem Schleier des Nichtwissens getroffenen Grundsätze gerecht sind. Unter Umständen müssen jene Grundsätze erweitert werden, beispielsweise durch den Fixpunkt einer antirassistischen Gesellschaft: „Die Analyse moralischer Begriffe und das a priori, sei es noch so traditionell verstanden, sind eine zu schmale Grundlage. Die Theorie der Moral muß die Freiheit haben, nach Belieben kontingente Annahmen und allgemeine Tatsachen heranzuziehen“ (ebd.: 70). Demnach kann in diesem Überlegungsgleichgewicht (*reflective equilibrium*) ein diskursiver Austausch über Gerechtigkeitsvorstellungen ursprüngliche Urteile zerschlagen und unter eingehender Prüfung dieser, durch neue ersetzen – auch wenn ein solcher Austausch nicht zwingend zu einer Disruption bestehender Urteile führen muss (vgl. ebd.).

### 3.2 Kritische Begutachtung

Ogleich Rawls‘ (1975) Theorie der Gerechtigkeit in der philosophischen Tradition großes Interesse findet (vgl. z. B. Höffe 1977) – stellt doch die Gerechtigkeit „den höchsten, den Vernunft-Anspruch dar, den wir für eine politisch-soziale Ordnung erheben“ (ebd.: 7), – bemängeln kritische Stimmen Methodik und inhaltliche Schwerpunktsetzungen. Der vorliegende Beitrag gibt zunächst jene Kritik wieder, um auf dieser Grundlage die Theorie der Gerechtigkeit auf das Konzept Innovativität beziehen zu können.

Höffe (ebd.) hebt Rawls' (1975) methodisches und argumentatives Vorgehen für seine Wissenschaftlichkeit hervor: Er erfülle das methodische Ziel einer wissenschaftlichen Ethik, indem er, anstelle von intuitiv plausiblen Reglementierungen, „zwischen rational legitimierte (Gerechtigkeits-)Prinzipien und überlegten sittlichen Überzeugungen ein reflektives Gleichgewicht [herstellt]“ (Höffe 1977: 4). Mit seinem operationalem Prüfungsverfahren gelinge es Rawls (1975), in einer rationalen Klugheitswahl zwischen Utilitarismus und Fairness zu entscheiden (vgl. Höffe 1977) und damit die bei Scharf und Gryl (2019) angesprochenen Probleme einer theoriebasierten Ethik (vgl. Fenner 2010) zu umgehen. Zugleich bemängelt Höffe (1977), neben anderen, Rawls' (1975) methodisches Vorgehen.

Höffe (1977) merkt an, dass das Ergebnis der Gerechtigkeitsprinzipien aufgrund der für alle gleichen Ausgangsbedingungen nicht nutzenkalkulatorisch, sondern nur vernünftig bzw. sittlich argumentiert sei. Unter Verweis auf Habermas' (1969, zit. n. Höffe 1977) ideologiekritischen Ausführungen bemängelt Höffe (1977) die technologische und positivistische Rationalität des von Rawls (1975) verwendeten Verfahrens (vgl. Höffe 1977). Aus feministischer Perspektive würden dadurch Entscheidungen-beeinflussende-Emotionen ausgeblendet (Okin 1993).<sup>9</sup>

Darüber hinaus kritisiert Höffe (1977) ein „vom Selbstinteresse diktiert rein sachlicher Gewinnkalkül“ (ebd.: 21) von Rawls' (1975) Anwendung der Spieltheorie: Klassischerweise selektieren Akteure/Akteurinnen zwischen verschiedenen Entscheidungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten; bei Rawls werde hingegen nicht aus eben solchen, sondern aus je nutzenmaximalen Prinzipien für Handlungen gewählt. Mit der individuell-utilitaristisch kalkulierten Begründung gegen den Utilitarismus unterstellt Höffe (1977) Rawls (1975) Unglaubwürdigkeit. U. E. hingegen verliert die Theorie dadurch nicht an Gültigkeit. Vielmehr gelingt es ihm, einer utilitaristischen Ethik mithilfe des Utilitarismus selbst zu begegnen. Letzten Endes ist das Ergebnis der Gerechtigkeit als oberstes Ziel relevant und selbst in einem Fall, in dem für niemanden Gerechtigkeit von Belang wäre, müsste sie gemäß dem Gedankenexperiment dennoch oberstes Prinzip sein.

<sup>9</sup> U. a. auch aus kommunitaristischer Betrachtung werde die Involviertheit des Menschen in gesellschaftliche Zusammenhänge nicht berücksichtigt (vgl. z. B. Sandel 1998; vgl. auch Honneth 2007). Bei dieser Kritik scheint nicht beachtet zu werden, dass eben jene Zusammenhänge der gesellschaftlichen Involviertheit des Menschen nicht grundsätzlich negiert, sondern als Teil der Methode lediglich im Urzustand ausgeblendet werden, und das Unwissen, auch über die eigenen gesellschaftlichen Zwänge, für die Wahl der Gerechtigkeitsprinzipien notwendig ist.

Höffe (1977) wendet weiterhin ein, dass die Bedingungen, welche Rawls (1975) an die rationale Verfassungswahl im Urzustand stellt – nämlich die Einstimmigkeit des Beschlusses und das Informationsdefizit der Akteure/Akteurinnen, aber auch deren Angewiesenheit auf Kooperation –, sein spieltheoretisches Gedankenexperiment formallogisch unmöglich machen: Es könne kein Spiel geben, „das die Regeln aller Spiele festlegt“ (Höffe 1977: 26).

Höffes (1977) Anmerkungen können hier zugleich als Entschärfung seiner eigenen Kritik gelesen werden: Die Prinzipienwahl wird durch ein Informationsdefizit vorbestimmt, welches selbst nicht aus einer rationalen Wahl abgeleitet wird, was der Wahl einen Anschein der Willkür verleiht (vgl. ebd.). Allerdings „[sieht sich j]eder rein rationalistische Begründungsversuch von Ethik mit demselben Dilemma konfrontiert“ (ebd.: 28). Auch wenn Rawls' (1975) Hinführung das allgemein ethische Problem einer eindeutigen Antwort (vgl. Fenner 2010; s. auch Scharf & Gryl 2019) auf die kantsche Frage „Was soll ich tun?“ nicht zur Gänze löste (vgl. Höffe 1977), so gelinge es Rawls (1975) zumindest innerhalb des von ihm methodisch geschlossenen Rahmens, Gerechtigkeit annähernd als konsensfähige<sup>10</sup> Grundlage für eine kooperativ agierende Gesellschaft zu legitimieren.

Rawls' (1975) Annäherung erscheint uns insofern als ausreichend, als eine singular passungsfähige Ethik für *die* Klärung des Umgangs mit kontroversen Fragen grundsätzlich nicht zu existieren scheint (vgl. Fenner 2010). Das der angewandten Ethik inhärente Problem besteht schließlich in der Unanwendbarkeit einer rein theoriebasierten Top-Down- wie auch einer rein praxisbasierten Bottom-Up-Ethik (vgl. Fenner; s. a. Scharf & Gryl 2019; Rawls 1975). Freilich kann Rawls (1975) dem Anspruch einer rein theoriebasierten Ethik nicht vollständig gerecht werden (vgl. Höffe 1977). Doch besteht genau hier eine Stärke seiner Theorie, in welcher, zumindest in dem von Höffe (ebd.) beschriebenen Maße, Theorie- und Praxisbezüge in Teilen vereint werden. Des Weiteren „muß [man] Vereinfachungen gegenüber großzügig sein, wenn sie die allgemeinen Züge unserer Urteile ungefähr aufdecken“ (ebd.: 71). Hiermit stimmt, zumindest unter Berücksichtigung seiner Kritikpunkte, auch Höffe (ebd.) selbst überein.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Jene Konsensorientierung scheint zudem im Einklang mit der Diskursethik zu stehen.

<sup>11</sup> Weitere Kritikpunkte seitens Höffe (1976) und Kersting (2001), auf welche aufgrund des fehlenden Bezugs zu Innovativität bzw. ihrer Enthebelung nicht detailliert eingegangen wird, betreffen u. a. die Maximin-Regel als Ergebnis einer pessimistischen Weltsicht ohne Realitätsbezug. Solche Annahmen seien Schmidt (2000) zufolge nicht haltbar. Handlungen im Urzustand seien nicht gleichzusetzen mit solchen in konkreten Alltagssituationen, da es sich bei der Theorie der Gerechtigkeit um eine gesamtgesellschaftliche Vertragstheorie handelt.

Bezugnehmend auf das Rückkopplungsverhältnis der Theorie der Gerechtigkeit gibt Höffe (ebd.; vgl. auch Kersting 2001) an, die probeweise Gültigkeit und Revisionsmöglichkeit der Grundsätze sei nicht valide<sup>12</sup>: „Welche Lern- und Veränderungsprozesse man mitmachen und in welcher Richtung man sie durchführen soll [...], läßt sich nicht rational entscheiden“ (Höffe 1977: 30; verweisend auf Habermas 1969, zit. n. ebd.<sup>13</sup>). Gerade hier sehen wir jedoch eine Stärke. Hier zeichnet sich nicht nur die prinzipielle Möglichkeit, sondern vielmehr die Pflicht ab, Urteile zu überdenken und u. U. abzuändern. In diesem Sinne gilt es, „wohlüberlegte Urteile“ (Rawls 1975: 67) zu fällen und solche „Urteile weg[zu]lassen, die zögernd oder mit wenig Vertrauen gefällt werden, ebenso diejenigen, die unter Verwirrung oder Angst oder im Hinblick auf eigene Vor- und Nachteile zustandekommen. Bei all diesen Urteilen besteht die Gefahr des Irrtums oder des ungebührlichen Einflusses unserer eigenen Interessen“ (ebd.).

Neben den methodischen Einwänden bestehen auch solche inhaltlicher Art, als die Möglichkeit der Exklusion bestimmter Gruppen bemängelt wird. Aus feministischer Sicht würden, in der Theorie der Gerechtigkeit, ungleiche Geschlechterverhältnisse ausgeblendet (Okin 1993) und, eine Position der kritischen Weißseinsforschung einnehmend, merkt Höffe (1977) eine kulturelle Invarianz von Rawls' (1975) Gerechtigkeitsgrundsätzen an. Auch ermangele es an moralischen Beziehungen zur nicht-menschlichen Umwelt (vgl. Höffe 1977). Sen (2009) folgend, blende die institutionenbezogene Ausrichtung der Theorie der Gerechtigkeit tatsächliches menschliches Verhalten aus. Ähnlich plädiert Margalit (1999) dafür, die Theorie der gerechten Gesellschaft, um jene einer *anständigen Gesellschaft* zu erweitern. Damit beschreibt er eine Gesellschaft, „in der niemand herabgesetzt oder gedemütigt wird“ (ebd.: 11) und in der sich die Menschen achten und in der ihre Würde sichergestellt ist (vgl. ebd.).<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Gleichzeitig wirft Cavell (1990) Rawls' (1975) Theorie moralischen Perfektionismus vor (vgl. Saar 2007), bei welchem Einwand die Möglichkeit der Nachjustierung anscheinend ausgeblendet wird.

<sup>13</sup> Interessanterweise erhebt eben genau einer der Begründer der Diskursethik Kritik an Rawls' (1975) diskursivem Verfahren.

<sup>14</sup> Weiterhin stellt Nozicks (1976) „Anarchie, Staat und Utopia“ eine libertäre Antwort auf Rawls' (1975) Theorie dar, in welcher er Utopie im Minimalstaat sieht und sich v. a. kritisch mit Rawls' (ebd.) Verständnis von Eigentum auseinandersetzt. Neben jenen Einwänden gegen egalitäre Verteilungsgerechtigkeit (vgl. auch Höffe 1977; Nagel 1973; Arrow 1977) bestehen des Weiteren solche die Freiheit betreffende (vgl. z. B. Hart 1977). Diesen Einwänden wird hier keine weitere Beachtung geschenkt, da sie im Kontext des Konzepts Innovativität nicht relevant sind.

### 3.3 Adaptionfähigkeit

Wenngleich bei Innovativität Kollaboration eine bedeutende Rolle spielt und Innovativität die Fähigkeit der Partizipation an der Gestaltung von Welt umfasst, welche eben auch die Beteiligung innerhalb von Institutionen beinhaltet, handelt es sich hierbei doch um ein individualistisches Konzept. Daher kann, Sens (2009) und Margalits (1999) Argumentationen folgend, Rawls' (1975) Theorie im Rahmen von Innovativität nicht als institutionsbezogene, (Verteilungs-) Gerechtigkeit betreffende, Vertragstheorie betrachtet werden. Doch kann die Theorie zum einen hinsichtlich der aus den Gerechtigkeitsprinzipien resultierenden staatlichen Rechtsordnung als deontologische Basis für die Gültigkeit von Argumenten herangezogen werden, wie es sich auch in dem Rückkopplungsverhältnis zeigt, welches den beschriebenen Umgang mit unbeabsichtigten Nebenfolgen bei Scharf und Gryl (2019, verweisend auf Heidbrink 2010) spiegelt. Zum anderen ist die Passungsfähigkeit in der Übertragbarkeit der institutionellen Gerechtigkeit auf individuelles Verhalten innerhalb von Entscheidungen im Innovationsprozess im Sinne von Margalits (1999) *Politik der Würde* gegeben. So sind in der ethischen Metaebene von Innovativität eben jene auf Fairness ausgerichteten, sozialen Maßstäbe von Bedeutung, nach denen sich Einzelpersonen verhalten sollen. Insofern außerdem die genannten Gesichtspunkte – Geschlechtergerechtigkeit und kulturelle Varianz, erweitert um Aspekte der Intersektionalität (vgl. Crenshaw 1989) und Umweltschutz<sup>15</sup> – innerhalb einer Adaption der Theorie der Gerechtigkeit Berücksichtigung finden, ist sie als geeignete Grundlage für eine gerechtere Gesellschaftsordnung (vgl. auch Okin 1993) und die Innovativität betreffende ethische Metaebene anzusehen. Durch das Überlegungs-Gleichgewicht der Theorie der Gerechtigkeit sind jene Adaptionen zudem als legitim zu betrachten. Das Konzept Innovativität verwendet daher Rawls' (1975) makroethische Theorie der Gerechtigkeit in seiner ethischen Metaebene, in Teilen basierend auf Margalits (1999) Ergänzungen, in mikroethischer Form an.

Konkret bedeutet das, dass aus einem Innovationsprozess resultierende Neuerungen dem ersten sich auf Freiheiten beziehenden Grundsatz der Theorie der Gerechtigkeit als Fairness genügen müssen und sich Reflexivität eben jener Unparteilichkeit (vgl. Sen 2009) verpflichtet: „[I]m Zentrum muss immer die Forderung stehen, dass wir in unseren Wertungen

<sup>15</sup> Auch im Sinne eines advokarischen Diskurses der Diskursethik folgend (vgl. Scharf & Gryl 2019). Dabei ist die Ergänzung des Umweltschutzes nur explizit, aber nicht implizit notwendig, da die Gerechtigkeitsgrundsätze auch die Besserstellung zukünftiger Generationen umfassen.

Voreingenommenheit vermeiden, dass wir die Interessen und Anliegen anderer mit berücksichtigen und vor allem darauf achten, uns nicht von unseren eigenen erworbenen Vorrechten, persönlichen Prioritäten, Exentritäten oder Vorurteilen beeinflussen zu lassen“ (ebd.: 82). Darüber hinaus ist – aus Okins (1999) Hinweis ableitend – Reflexivität um eine emotionsbezogene Komponente zu erweitern, sodass sie, neben einer allgemeinen Reflexion äußerer Umstände, nicht nur, wie oben beschrieben, das eigene Denken und Handeln, sondern auch das eigene Fühlen kritisch umfasst. Zudem muss eine Beteiligung an Innovationsprozessen gemäß beiden Grundsätzen der Theorie der Gerechtigkeit erfolgen, d. h. die Beteiligten dürfen zum einen nicht beschränkt werden; auch um dem Anspruch einer tatsächlichen Partizipation nach Hart (1992) gerecht zu werden. Zum anderen müssen jene Positionen eines Innovationsprozesses, welche mit Macht und Verantwortung in Verbindung stehen, d. h. für die Implementivität von großer Relevanz sind, allen zugänglich sein – ebenfalls um einen, von der Diskursethik angestrebten, Diskurs zu ermöglichen, der auch gesellschaftlich Schwächergestellten eröffnet ist, um die Deutungsmacht nicht allein den Stärkergestellten zu überlassen. Das bedeutet auch, dass bei konfligierenden Interessen jene der (auch zukünftig) Schwächergestellten priorisiert werden müssen, um dem Ziel einer gerechteren Gesellschaft Rechnung tragen zu können, insofern die Grundsätze der Gerechtigkeit dadurch nicht eingeschränkt werden.

Aus diesem Grund kann eine Bildung für Innovativität, wie bereits bei Scharf und Gryl (2019) angedeutet, nicht darauf abzielen, sich an Entwicklungsprozessen trivialer Neuheiten zu beteiligen, welche keine

gesellschaftliche Relevanz besitzen, geschweige denn an Neuerungsprozessen, welche den Schaden anderer intentionell in Kauf nehmen. Daher ist Innovativität limitiert auf die Partizipation an Prozessen, welche der Entwicklung sozialer Innovationen dienen (vgl. ebd.), d. h. auf die Verbesserung der Gesellschaft (vgl. Gillwald 2000) im Sinne von Gerechtigkeit (vgl. Rawls 1975) abzielen. Dies schließt technische Innovationen nicht per se aus; können diese schließlich zur Umsetzung sozialer Ziele genutzt werden (wie z. B. eine Foodsharing-App) und ist eine Wechselwirkung zwischen technischen und sozialen Innovationen ohnehin vorhanden (vgl. z. B. Eisenstein 1983; Rammert 2010; s. a. Scharf & Gryl 2019).

#### 4 Anwendungsfeld: Innovativität und BNE

Auf der Basis des Konzepts von Innovativität, erweitert um eine ethische Metaebene, welche sich Rawls' (1975) Grundsätzen der Gerechtigkeit bedient, soll im Folgenden ein Anwendungsfeld des theoretischen Ansatzes einer Bildung für Innovativität dargestellt werden.

Die Vereinten Nationen haben einen Katalog von globalen Zielen entwickelt, durch welche eine nachhaltige, friedvolle und gerechtere Welt im Sinne der „2030 Agenda for Sustainable Development“ (UN 2015) erreicht werden soll (vgl. ebd.; s. Abb. 3). Darunter fällt auch das *Sustainable Development Goal (SDG)#4* „Quality Education“, welches darauf abzielt „[to e]nsure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all“ (ebd.). Seine Teilziele beschreiben den Zugang zu Bildung im (4.2) frühkindlichen, (4.1)



Abb. 3: Ziele nachhaltiger Entwicklung (UN 2019)

Primar-, Sekundar- und (4.3) tertiären Bereich, welche alle, (4.5) insbesondere vulnerable Gruppen<sup>16</sup>, (4.6) zur (Zahlen-)Alphabetisierung, (4.4) zu allgemeinen Fähigkeiten sowie (4.7) zu einem nachhaltigen Lebensstil befähigt, um globalen Herausforderungen (der Zukunft) begegnen zu können. Dabei ist im SDG#4.7 eine Revision des Programms *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*<sup>17</sup> verankert. Dieses soll Menschen dazu befähigen, die Umsetzung sämtlicher SDGs zu forcieren, und eine Alternative zu solchen Bildungsansätzen darstellen, welche zulasten der Nachhaltigkeit, z. B. allein auf Wirtschaftswachstum, ausgerichtet sind (vgl. UNESCO 2017). Die SDG#4-Ziele sollen erreicht werden, indem (4.a) sichere und gewaltfreie Lehr-/Lernräume für alle, (4.b) mehr Stipendien für Menschen aus sogenannten Entwicklungsländern sowie (4.c) eine angemessene Lehrer/innenbildung ermöglicht werden (vgl. UNESCO 2017). Dadurch, dass das SDG#4 selbst als Ziel nachhaltiger Entwicklung dazu beitragen soll, die Umsetzung aller SDGs zu unterstützen, kommt ihm eine Doppelrolle zu (vgl. ebd.). Aufgrund all dieser Zielsetzungen scheinen die SDGs zunächst den beschriebenen ethischen Maßstäben von Innovativität zu genügen und mit BNE ein Anwendungsfeld einer Bildung für Innovativität anzusprechen; was an dieser Stelle überprüft werden soll.

#### 4.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung

BNE „is about empowering and motivating learners to become active sustainability citizens who are capable of critical thinking and able to participate in shaping a sustainable future“ (UNESCO 2017: 54; vgl. auch z. B. Wals 2015). Es soll Lernende lokal wie global dazu befähigen, „to take informed decisions and responsible actions for environmental integrity, economic viability and a just society for present and future generations“ (ebd.: 7). Dabei sollen Lernende Kompetenzen erwerben, mit denen sie die Welt besser verstehen, kollaborieren und sich für positiven Wandel einsetzen (vgl. UNESCO, 2015). Diese Kompetenzen umfassen kognitive, affektive, volitionale und motivationale Elemente (vgl. UNESCO 2017). Explizit benennt die UNESCO (ebd.: 10) folgende Querschnittskompetenzen: „System thinking competency“, „anticipatory competency“, „normative

competency“, „strategic competency“, „collaboration competency“, „critical thinking competency“, „self-awareness competency“ und „integrated problem-solving competency“.

Die Umsetzung von BNE soll der UNESCO (ebd.) zufolge durch zahlreiche Akteure/Akteurinnen an verschiedenen Schlüsselpositionen erfolgen, d. h. einbezogen und adressiert werden Regierungen, Privatsektoren, Zivilgesellschaft und jeder einzelne Mensch, in Abhängigkeit der jeweiligen (nationalen) Grundvoraussetzungen. Auf Bildungsinstitutionen bezogen soll BNE formell und informell in nationaler Bildungspolitik, in Curricula, in der Lehrer/innenbildung und in Erhebungsverfahren etabliert werden (vgl. IAEG-SDGs 2016: 7). Bei der Verankerung von BNE in Lehrbüchern und Curricula ist eine Nachjustierung möglich bzw. erwünscht (vgl. UNESCO 2017).

Die pädagogischen Kernansätze für die Umsetzung von BNE sind lernendenzentriert, handlungsorientiert und umfassen transformatives Lernen<sup>18</sup> (vgl. ebd.). Die Lernenden-Zentriertheit soll autonomes Lernen auf Basis eigener Vorannahmen ermöglichen; die Handlungsorientierung Lernende zum Handeln und Reflektieren ihrer eigenen Erfahrungen sowie zum Übertrag in neue Situationen befähigen (vgl. ebd., basierend auf Kolb 1984) und transformatives Lernen soll durch Disruption auf eine Neujustierung bestehender Einstellungen beitragen<sup>19</sup> (vgl. UNESCO 2017). Methoden zur Umsetzung umfassen kollaborative Projekte der realen Welt (z. B. Service Learning, Kampagnen für die einzelnen SDGs), Zukunftsszenarien (z. B. Zukunftswerkshops, Science-Fiction-Thinking, Utopian/Dystopian Story-Telling), Analyse komplexer Systeme (z. B. mittels Fallstudien, Planspielen) sowie kritisches und reflexives Denken (z. B. mittels Fish-Bowl-Diskussionen, Forschungstagebüchern) (vgl. ebd.).

Inhaltlich werden die SDGs in kognitive, sozio-emotionale und handlungsorientierte Lernziele übersetzt. Dabei sind die Lernziele sowie die vorgeschlagenen Themen und Aktivitäten lediglich als allgemeiner Leitfaden, und nicht als vollständig oder endgültig zu betrachten. Vielmehr soll dieser Leitfaden durch angemessene lokal-relevante Themen komplementiert und aktualisiert werden. Die SDGs sollen in der unterrichtlichen Umsetzung nicht nur als singuläre Lernziele betrachtet, sondern, ihre Vernetzung widerspiegelnd, miteinander kombiniert thematisiert werden (vgl. ebd.).

<sup>16</sup> Der UN (2015) zufolge sind mit diesem individuell differenzierbaren Begriff alle Kinder, Jugendliche, Arme, Migrant/innen, Menschen mit Behinderung, HIV/AIDS-infizierte, ältere, indigene, geflüchtete und binnenvertriebene Menschen gemeint.

<sup>17</sup> Dieses kann durch weitere verwandte Bildungskonzepte ergänzt werden, wie *Global Citizenship Education (GCED)*, *Menschenrechtsbildung*, *Umweltbildung* oder *Friedenspädagogik* (vgl. UNESCO 2017).

<sup>18</sup> Transformatives Lernen beschreibt eine perspektiventransformative Lerntheorie. Details finden sich bspw. bei Taylor (2017).

<sup>19</sup> Zur Auseinandersetzung einer Integrierung transformativen Lernens in BNE vgl. auch Getzin und Singer-Bodrowski (2016).

## 4.2 BNE als Anwendungsfeld von Innovativität

Mit einer Fokussierung auf kritisches Denken, Selbstwahrnehmung, Problemlösung, Kollaboration und Implementierungskompetenzen beinhaltet BNE nicht nur relevante Komponenten von Innovativität, sondern zielt mit seiner Einbettung in die SDGs auch auf eine gerechtere Welt ab. Dadurch scheint BNE der ethischen Metaebene von Innovativität zu genügen. Auch die oben benannten BNE-Methoden spiegeln sich z.T. in methodologischen Überlegungen zu einer Bildung für Innovativität wider (vgl. Weis et al. 2017a; Scharf et al. 2019). Die Passungsfähigkeit der BNE-Lernziele mit Innovativität soll nun ebenfalls beleuchtet werden.

Sämtliche SDG-Lernziele für BNE beinhalten die Ermöglichung eines den Menschenrechten Rechnung tragenden Lebens für alle. Die ubiquitäre Relevanz von Gerechtigkeit wird in den BNE-Lernzielen zu SDG#10 *Reduced Inequalities* besonders betont: Sie beinhalten die Befähigung zu Vorstellungen einer gerechten Welt, dem Erkennen von Ungerechtigkeiten und deren Ursachen, dem Planen, Umsetzen und Evaluieren von Strategien sowie der Beteiligung in öffentlichen Politiken und Gemeinschaftsaktivitäten zur Reduzierung von Ungerechtigkeiten. Als Themen werden u. a. Arbeitsstandards, Indikatoren zur Messung von Ungerechtigkeit, vulnerable Gruppen und Eigentum, globale Handlungssysteme und Regularien sowie historische Wurzeln aktueller Ungerechtigkeiten vorgeschlagen (vgl. UNESCO 2017). Jedoch ist bemerkenswert, dass an dieser Stelle lediglich eine Reduzierung von Ungerechtigkeit angestrebt wird, während die ex negativo formulierten SDGs#1 und #2 eine vollständige Eliminierung von Hunger oder Armut einfordern. Jenen SDGs ist freilich der Vorwurf des Utopischen entgegenzubringen (vgl. zu BNE auch Gryl & Budke 2016), doch zugleich ist es irritierend, wenn das die Gerechtigkeit betreffende SDG und die damit verbundenen Lernziele gesellschaftliche Veränderungen weniger ausdrücklich einfordern als andere SDGs.

Des Weiteren stimmen die BNE-Lernziele zu SDG#16 *Peace, Justice and Strong Institutions*<sup>20</sup> mit dem Innovativität verhafteten Gerechtigkeitskonzept überein, indem Lernende u. a. dazu befähigt werden sollen, Empathie sowie Solidarität mit von Ungerechtigkeit betroffenen Gruppen zu empfinden, Konzepte der Gerechtigkeit, Inklusion und des Friedens zu ver-

<sup>20</sup> Eine Definition jener „starken“ Institutionen erfolgt nicht. Vor dem Hintergrund der sonstigen Ausrichtung der SDGs ist anzunehmen, dass hiermit stabile Institutionen und Staaten gemeint sind, aber zugleich solche Institutionen ausgeschlossen werden, die durch zu enggeführte Rahmungen Partizipationsmöglichkeiten massiv einschränken.

stehen, über diese zu debattieren und sich für solche einzusetzen. Hier ist ein stärkerer Bezug zur ursprünglichen, institutionsbezogenen Theorie der Gerechtigkeit gegeben. Ebenfalls spielt Gerechtigkeit teilweise in den Lernzielen zu SDG#11 *Sustainable Cities and Communities* und SDG#12 *Responsible Consumption and Production* eine Rolle, welche u. a. je die Entwicklung und Umsetzung einer nachhaltigen Zukunftsvision thematisieren. Dem aus der Gerechtigkeit heraus legitimierten Fokus auf soziale Innovation werden BNE-Lernziele zu SDG#8 *Decent Work and Economic Growth* gerecht. Diese sollen Lernende bspw. zur Entwicklung und Evaluation von Ideen für soziale Innovationen und nachhaltiges Unternehmertum befähigen, wie es auch im, auf Innovativität basierenden, Inno\_Schools-Projekt thematisiert wird (vgl. Golsner et al. 2019). Sprachlich werden in den SDG#9-Lernzielen *Industry, Innovation and Infrastructure* zwar technische Innovationen hervorgehoben, diese sollen jedoch selbst wiederum auf Nachhaltigkeit ausgerichtet sein und stimmen dabei mit dem für Innovativität verwendeten Begriff von sozialer Innovation überein.

Bezüglich der Komponenten von Innovativität stellen bei den BNE-Lernzielen Reflexivität und Implementivität sowie Kollaboration einen Schwerpunkt dar. Kreativität wird hingegen weniger stark berücksichtigt und nicht weiter differenziert. Dieser kommen jene Befähigungen zum Visionieren einer gerechten, nachhaltigen Gesellschaft und Zukunft am nächsten, welche sich in nahezu allen SDG-Lernzielen wiederfinden. Die Formulierungen jener Lernziele scheinen sich dabei in gelenkter bzw. probend-erkundender Kreativität zu erschöpfen. Im Sinne von Reflexivität scheint der beispielhaft genannte Lernansatz zu SDG#9 zu sein, welcher sich mit der Frage auseinandersetzt, ob jede Innovation als ‚gut‘ zu bezeichnen ist. Hier spiegelt sich folglich die, in Form der Reflexivität verhaftete, kritische Auseinandersetzung mit Neuerungen und implizit mit der Frage der Deutungsmacht sowie unbeabsichtigten Nebenfolgen wider. Reflexivität ist auch immer wieder Bestandteil anderer Lernziele, wie beispielsweise bei SDG#16, nach welchem jene Themen kritisch betrachtet sowie die eigene Rolle bezüglich dieser reflektiert werden soll. Implementivität, aber auch Kollaboration, äußern sich bspw. in den Lernzielen zu SDG#13 *Climate Action* und SDG#16. Diesen folgend sollen Lernende dazu befähigt werden, (SDG#13) andere zum Klimaschutz zu ermutigen und gemeinsam mit anderen Strategien zum Umgang mit dem Klimawandel zu entwickeln (SDG#16) oder sich, auch in Zusammenarbeit mit denjenigen, die Ungerechtigkeiten erfahren, für Frieden, Gerechtigkeit, Inklusion und starke Institutionen einzusetzen. Am deutlichsten äußert sich die Relevanz von Implementivität und Kollaboration innerhalb der SDG#17-

Lernziele *Partnership for the Goals*, denen zufolge u. a. zu einer Zusammenarbeit zur Umsetzung für nachhaltige Entwicklung befähigt werden soll. Hier sollen Lernende Unternehmen bzgl. nachhaltiger Entwicklung beeinflussen. Lernende sollen außerdem globale Partnerschaften für nachhaltige Entwicklung öffentlich unterstützen, was sich u. E. bspw. in einer Partizipation bei *Fridays for Future* o. dergl. äußern könnte.

#### 4.3 BNE als konträres Konzept zu Innovativität

Obschon zumindest dem Wortlaut nach große Überschneidungen zwischen einer um den Gerechtigkeitsbegriff angereicherten Innovativität und BNE bestehen, ist auch dieses aktuellste BNE-Konzept nicht gänzlich kompatibel mit Innovativität. Dies ist insbesondere in dem BNE-zugrundeliegenden Weltbild zu begründen, welches aus Perspektive der Postcolonial Studies kritisch zu betrachten ist.<sup>21</sup>

Machtverhältnisse werden nur am Rande thematisiert. Zwar wird Armut im SDG#3-Lernziel *Good Health and Well-being* mit ungleicher Macht- und Ressourcenverteilung in Verbindung gebracht, derzeitige Ausbeutungspraktiken werden aber ausgeblendet. So ermangeln die Lernziele zu SDG#3 und SDG#2 *Zero Hunger* einer kritischen Auseinandersetzung mit transnationalen (Lebensmittel-)Unternehmen, welche sich ausbeuterischer (Kinder-)Arbeit bedienen und zur Regenwaldzerstörung beitragen (vgl. z. B. Nuscheler 2004); und die in den SDG#17-Lernzielen beschriebenen Partnerschaften erscheinen eher wie globale Abhängigkeitsverhältnisse zwischen gebendem Globalen Norden und empfangenem Globalen Süden. Auch wenn der Klimawandel als Ursache von Naturkatastrophen und damit verbunden Armut in sogenannten Entwicklungsländern benannt wird, wird gleichzeitig keine Verbindung zu sogenannten Industrienationen, welche den Klimawandel durch Treibhausgasemissionen maßgeblich vorantreiben, hergestellt. Es fehlen zudem kritische Auseinandersetzungen mit sogenannter Entwicklungshilfe (vgl. z. B. Shiva 2005), White Charity (vgl. z. B. Philipp & Kiesel 2011) und Mikrokrediten (vgl. z. B. Klas & Mader 2014). Den SDGs folgend sollen Gesellschafts- und Wirtschaftssysteme sogenannter Industrienationen als Folie für sogenannte Entwicklungsländer dienen, welche dadurch den Entwicklungsstand erstgenannter erreichen sollen. Obschon in den SDG#8-Lernzielen alternative Wirtschaftsmodelle und -indikatoren erwähnt werden<sup>22</sup>, sind diese allein Bestandteil vorge-

schlagener möglicher (Unterrichts-)Themen, jedoch nicht der Lernziele selbst.<sup>23</sup> Vielmehr wird, ungeachtet der *Limits to Growth* (Meadows et al. 1972), Wirtschaftswachstum als nahezu einziges wirtschaftliches Ziel festgelegt. Eine Reflexion der historischen Bedingungen für eben jene Ungleichheiten ist kaum vorhanden. Zwar wird jene Historizität im oben beschriebenen SDG#10-Themenvorschlag behandelt, doch ist diese kein Bestandteil des BNE-Lernzielkatalogs. Des Weiteren wird Gerechtigkeit nur bedingt berücksichtigt. Wenngleich die SDG-Lernziele die Gleichbehandlung *aller* anstreben, scheint sich diese zumeist auf Gleichstellung innerhalb einer binären Geschlechterordnung zu beschränken. Sich als LGBTQAI\*-identifizierende Menschen werden lediglich implizit<sup>24</sup> und andere Menschen mit Diskriminierungserfahrungen, wie bspw. Rom/nija oder Menschen mit Behinderung, überhaupt nicht genannt. Auch wenn BNE in dieser Version also den Vorwurf des Eurozentrismus<sup>25</sup> und der Verschleierung von Machtasymmetrien (vgl. z. B. Gryl & Budke 2016) nicht zur Gänze aus dem Weg räumen kann, so ist hier dennoch darauf zu verweisen, dass BNE an die individuellen lokalen Bedingungen anzupassen ist, wodurch beschriebenen Kritikpunkten zumindest in der individuellen Umsetzung begegnet werden kann. Dies ist jedoch nur möglich, wenn sich die Lehrperson dieser bewusst ist und eigenständig einen angemessenen Umgang findet, wodurch die Verantwortung einer kritischen Umsetzung von BNE wiederum allein ihr obliegt.

Eine Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen würde durch eine Verzahnung der Elemente von BNE und die Betonung einer Förderung systemischen Denkens<sup>25</sup> erleichtert werden. Diese wird im BNE-Programm zwar eingehend erwähnt, in den Lernzielen jedoch nur am Rande umgesetzt (z. B. bei SDG#6 *Clean Water and Sanitation*). Stattdessen werden Lösungsversuche von mit der Globalisierung einhergehenden Problemen zum Teil individualisiert (vgl. auch ebd.). Eine solche *kompensatorische Eigenverantwortung* (Lehner & Gryl 2019, basierend auf Brickmann et al. 1982, zit. n. Bröckling 2007) äußert sich bspw. in der Ermangelung einer Auseinandersetzung mit Fair Washing im SDG#12 oder in der Bewerbung von Service Learning und lebenslangem Lernen (vgl.

wie deren Einfluss auf wirtschaftliche Entwicklung (Investitionen, Kredite, Banken, Spekulationen etc.) (vgl. UNESCO 2017).

<sup>23</sup> Zumal bereits Bestrebungen existieren, BNE mit einem Degrowth-Ansatz umzusetzen (vgl. z. B. Getzin & Singer-Bodrowsky 2016).

<sup>24</sup> Und ansatzweise explizit, wenn im Themenvorschlag des SDG#5 „Gender Equality“ (vgl. UNESCO 2017) auf die Gleichbehandlung von Menschen unterschiedlicher sexueller Orientierung verwiesen wird.

<sup>25</sup> Eine Pädagogik ist systemisch, wenn sie das Eingebettetsein und die Vernetzung von allem im jeweiligen Kontext berücksichtigt (vgl. z. B. Palmowski 2014).

<sup>21</sup> Für eine ausführliche kritische Betrachtung der SDGs (UN 2015) vgl. auch Swain (2017) und Struckmann (2018).

<sup>22</sup> Diese sind stationäre Wirtschaft, Gemeinwohl-Ökonomie, Degrowth, Subsistenzwirtschaft, Inclusive Wealth Index, Welt hungerindex, Konzepte und Phänomene von Finanzsystemen so-

kritisch zu diesen Bildungskonzepten z. B. Gryl & Naumann 2016).

Obschon BNE eine Forcierung von Reflexivität einfordert und sich das Programm von neoliberalen Bildungskonzepten abzugrenzen versucht, so erfolgt auch bei BNE die kritische Auseinandersetzung lediglich im vorgegebenen Rahmen. Eine kritische Betrachtung von BNE selbst ist weder Bestandteil der SDG#4-Lernziele noch der Zielsetzungen der BNE-Lehrer/innenbildung. Die Evaluierung von BNE-Programmen sowie die der BNE-Learning-Outcomes ermöglichen lediglich eine kritische Analyse der Lehr-/Lernmethoden von BNE. Die Umsetzung solcher Evaluationen ist wiederum kritisch zu prüfen, da das Infragestellen vorgegebener Normen, unter kritischer Auseinandersetzung mit Fragen der Deutungsmacht, schwer in einem Erwartungshorizont erfasst oder bewertet werden kann (vgl. analog zu Innovativität Scharf et al. 2019). Wie auch bei früheren BNE-Versionen (vgl. Gryl & Budke 2016) mangelt es dem Bildungskonzept somit an einer Reflexivitätsorientierung. Die BNE-Lernziele schließen eine kritische Betrachtung des vorgegebenen Weltbildes nicht aus, fördern diese aber auch nicht explizit. Zudem birgt die von BNE eingeforderte Partizipationsförderung die Gefahr einer Instrumentalisierung in Form von rein dekorativer Partizipation (vgl. Hart 1992), wenn etwa das beschriebene SDG#17-Lernziel im Rahmen der Partizipation keine kritische Auseinandersetzung mit jenen Partnerschaften erfordert.

Das BNE-Manifest beinhaltet ferner keine Anleitung zum Umgang mit sich konfligierenden Zielen. Stattdessen beschreibt die UN (2015) sämtliche Ziele als gleichwertig und nicht-hierarchisiert. Unter der Folie von Rawls' (1975) Gerechtigkeitsprinzipien und deren lexikalischer Ordnung müsste hier der Fokus auf die Stärkung der Schwächergestellten gelegt werden, sodass bspw. Klimazielen oder solchen, das Gesundheitssystem betreffenden, Zielen ein größeres Gewicht beigemessen würde als bspw. neoliberal formulierten Wirtschaftszielen.

## 5 Schluss

Der vorliegende Beitrag hat das Konzept einer Bildung für Innovativität als eine mögliche Alternative zur neoliberalen Bildungspraxis vorgestellt und eine angepasste Theorie der Gerechtigkeit als Bestandteil der ethischen Metaebene von Innovativität bestätigt. Auf dieser theoretischen Basis wurde BNE im Rahmen der SDGs hinsichtlich ihrer Anwendungsmöglichkeiten innerhalb einer Bildung für Innovativität geprüft.

Innovativität wird beschrieben als die Fähigkeit, aktiv wie reaktiv und damit auch kollaborativ an Inno-

vationsprozessen zu partizipieren, wobei in allen Phasen des Innovationsprozesses Reflexivität, Kreativität und Implementivität von Relevanz sind. Das Konzept beinhaltet eine ethische Metaebene, welche den Umgang mit ungewollten Nebenfolgen von Neuerungen sowie die Frage der Deutungsmacht bei konfligierenden Interessen behandelt. Unter Berücksichtigung berechtigter Kritik und einer damit einhergehenden Anpassung, insbesondere einer Individualisierung unter Zuhilfenahme der Politik der Würde, kann die Theorie der Gerechtigkeit einen Bestandteil der ethischen Metaebene von Innovativität bilden und die Diskursethik als relativ-deontologische Grundlage stützen.

Auf dieser theoretischen Basis bietet BNE zwar Momente, welche eine Einordnung des Bildungsprogramms als Anwendungsfeld einer Bildung für Innovativität erlauben, da es Gerechtigkeit und soziale Innovationen anstrebt und Reflexivität sowie Implementivität fördern möchte. Gleichzeitig entspricht es in Teilen aber selbst eingangs kritizierter neoliberaler Bildung. Das Bildungsprogramm ermangelt eines umfassenden Systemverständnis sowie einer Übertragung von Verantwortung, welche über die individuell tragbare hinausgeht. Inwieweit jeweilige individuell angepasste Umsetzungen von BNE dem Anspruch von Innovativität genügen, ist hingegen noch zu analysieren.

Bei Innovativität handelt es sich nach wie vor lediglich um einen Ansatz und noch nicht um eine holistische bildungsphilosophische Abhandlung. Es fehlt an Betrachtungen von Handlungstheorien und Theorien zu sozialen Bewegungen, in welchen Partizipation genuin verankert ist, mit Theorien zu Utopien, aber auch mit Problemlösen, Emanzipation und Fortschritt(skritik). Des Weiteren bedarf es weiterer Auseinandersetzung mit möglichen Anwendungsfeldern und Umsetzungsmöglichkeiten einer Bildung für Innovativität.

## Acknowledgement

Die Publikation dieses Beitrags wurde durch das Projekt Inno\_Schools des Landes Salzburg unterstützt.

## 6 Literatur

- Adorno, T. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*. Suhrkamp, FFM.
- Apel, K.-O. (1973): *Transformationen in der Philosophie II*. Suhrkamp, FFM.
- Arrow, K. (1977): *Einige ordinal-utilitaristische Bemerkungen über Rawls' Theorie der Gerechtigkeit*. In: Höffe, O. (Hg.): *Über John Rawls' Theorie der Gerechtigkeit*. S. 199–223.
- Barry, B. (1970): *Political Argument*. Routledge, London.

- Braun, D. (2011): *Kreativität in Theorie und Praxis*. Herder, Freiburg u. a.
- Bröckling, U. (2004): Über Kreativität. In: Ders., A. Paul & S. Kaufmann (Hrsg.): *Vernunft – Entwicklung – Leben*. S. 235–244.
- Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst*. Suhrkamp, FFM.
- Cavell, S. (1990): *Conditions Handsome and Unhandsome*. University of Chicago Press, Chicago u. a.
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. In: *University of Chicago Legal Forum* 1(8). S. 139–167.
- Dörpinghaus, A. (2007): Bildungszeiten. In: Müller, H. & W. Stravaravdis (Hrsg.): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. S. 35–47.
- dpa (2019): Ministerin will Schulpflicht durchsetzen. <https://www.wn.de/NRW/3655918-Fridays-for-Future-Ministerin-will-Schulpflicht-durchsetzen> (16.3.2020)
- Eisenstein, E. (1983): *The Printing Revolution in Early Modern Europe*. University Press, Cambridge.
- Fenner, D. (2010): *Einführung in die Angewandte Ethik*. UTB, Tübingen.
- GDSU (Hrsg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Klinkhardt, Regensburg.
- Getzin, S. & M. Singer-Brodowski (2016): Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. In: *Socience* 1. S. 33–46.
- Gillwald, K. (2000): *Konzepte sozialer Innovation*. WZB, Berlin.
- Golser, K., C. Scharf & T. Jekel (2019): Schüler\*innen als Innovator\*innen? In: *OpenSpaces*. S. 60–70.
- Gryl, I. (2013): Alles neu. In: *GW-Unterricht* 131(3). S. 16–27.
- Gryl, I. & A. Budke (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Zwischen Utopie und Leerformel? In: Kuckuck, M. (Hg.): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. S. 57–75.
- Gryl, I. & J. Naumann (2016): Mündigkeit im Zeitalter des ökonomischen Selbst? In: *GW-Unterricht* 141(1). S. 19–30.
- Habermas, J. (1999): *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Suhrkamp, FFM.
- Haraway, D. (1996 [1988]): *Situiertes Wissen*. In: Scheich, E. (Hg.): *Vermittelte Weiblichkeit*. S. 217–248.
- Hart, H. L. A. (1977): Freiheit und ihre Priorität bei Rawls. In: Höffe, O. (Hg.): *Über John Rawls Theorie der Gerechtigkeit*. S. 131–161.
- Hart, R. (1992): *Children's Participation (=UNICEF Innocenti Essays, 4)*. International Child Development Centre of UNICEF, Florenz.
- Hartmann, T. & E. Meyer-Wölfing (2003): Nutzung von Innovationspotentialen in außerbetrieblichen Handlungs- und Lernfeldern. In: *QUEM-Report* 83. S. 3–127.
- Heidbrink, L. (2010): *Nichtwissen und Verantwortung (= Working Papers CRR 8)*. o. O.
- Höffe, O. (Hg.) (1977): *Kritische Einführung in Rawls' Theorie der Gerechtigkeit*. In: Ders. (Hg.): *Theorie-Diskussion*. S. 11–40.
- Honneth, A. (2007 [2004]): *Gerechtigkeit und kommunikative Freiheit*. <https://web.archive.org/web/20120119012618/http://www.eurozine.com/pdf/2007-01-17-honneth-de.pdf> (17.04.2020)
- IAEG-SDGs (2016): *Final List of Proposed Sustainable Development Goal Indicators*. <http://unstats.un.org/sdgs/indicators/Official%20List%20of%20Proposed%20SDG%20Indicators.pdf> (23.04.2020)
- Jaeggi, R. (2014): *Kritik von Lebensformen*. Suhrkamp, Berlin.
- Jekel, T., N. Ferber & K. Stuppacher (2015): Innovation vs. Innovativeness. In: *GI\_Forum* 3. S. 373–381.
- Joas, H. (1992): *Die Kreativität des Handelns*. Suhrkamp, FFM.
- Kant, I. (1777 [1786]): *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. <http://www.zeno.org/nid/20009189599> (20.04.2020)
- Kersting, W. (2001): *John Rawls zur Einführung*. Junius, Hamburg.
- Klas, G. & P. Mader (Hrsg.) (2014): *Rendite machen und Gutes tun? Campus*, FFM.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Krautz, J. (2007): *Ware Bildung*. Hugendubel, Kreuzlingen/München.
- Lehner, M. & Gryl, I. (2019): Neoliberalismus in NRW's Sachunterrichtsbüchern? In: *GWU* 156(4). S. 5–18.
- Liessmann, K. (2006): *Theorie der Unbildung*. Paul Zsolnay, Wien.
- Locke, J. (2010 [1689]): *Zweite Abhandlung über Regierung*. [http://www.welcker-online.de/Texte/Locke/Locke\\_2.pdf](http://www.welcker-online.de/Texte/Locke/Locke_2.pdf) (20.4.2020).
- Luhmann, N. (1998): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp, FFM.
- Margalit, A. (1999 [1997]): *Politik der Würde*. Fischer, FFM.
- Meadows, D. H., D. L. Meadows, J. Randers & W. Behrens (1972): *The Limits to Growth*. Universe Books, New York.
- MSW (2008): *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Ritterbach, Frechen.
- Nagel, T. (1973): Rawls on Justice. In: *The Philosophical Review* 82(2). S. 220–234.
- Nozick, R. (ca. 1976): *Anarchie, Staat, Utopia*. MVG, München.
- Nuscheler, F. (2004): *Entwicklungspolitik*. Dietz, Bonn.
- Okin, S. M. (1933): Von Kant zu Rawls. In: Nagl-Docekal, H. & H. Pauer-Studer (Hrsg.): *Jenseits der Geschlechtermoral*. S. 305–334.
- Ott, K. (1996): *Vom Begründen zum Handeln*. Attempto, Tübingen.
- Palmowski, W. (2014): *Systemisch*. (<https://www.dgsp.org/glossar/>) (11.07.2020)
- Philipp, C. & Kiesel, T. (2011): *White Charity*. (Film)

- Popitz, H. (2000): *Wege der Kreativität*. J. C. B. Mohr, Tübingen.
- Rawls, J. (1975): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Suhrkamp, FFM.
- Rawls, J. (2001): *Justice as Fairness*. Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge u. a.
- Rammert, W. (2010): Die Innovation der Gesellschaft. In: Howaldt, J. & H. Jacobsen (Hrsg.): *Soziale Innovation*. S. 21–52.
- Rousseau, J.-J. (1758): *Der Gesellschaftsvertrag oder Die Grundsätze des Staatsrechts*. [https://www.textlog.de/rousseau\\_vertrag.html](https://www.textlog.de/rousseau_vertrag.html) (20.04.2020)
- Saar, M. (2007): Ethisch-politischer Perfektionismus. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 55(2). S. 289–301.
- Saar, M. (2017): *Verkehrte Aufklärung*. In: Hindrichs, G. (Hg.): *Max Horkheimer / Theodor W. Adorno*. S. 151–164.
- Sandel, M. (1998 [1982]): *Liberalism and the Limits of Justice*. University Press, Cambridge.
- Scharf, C. & I. Gryl (2019): *Fostering Valuable Participation in Shaping Spaces and Societies*. In: *GI\_Forum* 2. S. 180–193.
- Scharf, C., I. Gryl, S. Borukhovich-Weis & B. Rott (2019): *Kreativität zur Partizipationsförderung*. In: Kannler, K., V. Klug, K. Petzold & F. Schaaf (Hrsg.): *Kritische Kreativität*. S. 205–220.
- Scharf, C., I. Gryl, M. Gamper & S. Weis (2018): *Collaborative Innovating*. In: *GI\_Forum* 2. S. 156–167.
- Scharf, C., S. Schmitz & I. Gryl (2016): *Innovativeness as Fresh Ground*. In: *GI\_Forum* 1. S. 250–261.
- Scharf, C., S. Weis & I. Gryl (2017): *Innovative Pupils*. In: *The European Conference on Education Proceedings*. S. 295–313.
- Schmidt, V. H. (2000): *Bedingte Gerechtigkeit*. Campus, FFM u. a.
- Schneider, A. (2013): *Geographiedidaktische Reflexivität*. LIT, Berlin.
- Sen, A. (2009): *Die Idee der Gerechtigkeit*. C. H. Beck, München.
- Shiva, V. (2005): *How to End Poverty*. <https://zcomm.org/zcommentary/how-to-end-poverty-making-poverty-history-and-the-history-of-poverty-by-vandana2-shiva/> (23.04.2020)
- Sidgwick, H. (2014 [1907]): *The Methods of Ethics*. <https://www.gutenberg.org/files/46743/46743-h/46743-h.htm> (20.04.2020)
- Springer, S., K. Birch & J. MacLeavy (2016): *Introduction to Neoliberalism*. In: Springer, S., K. Birch & J. MacLeavy (Hrsg.): *The Handbook of Neoliberalism*. S. 1–13.
- Swain, R. B. (2017): *A Critical Analysis of the Sustainable Development Goals*. In: Leal Filho, W. (Hg.): *Handbook of Sustainability Science and Research (=World Sustainability Series)*. S. 341–355.
- Struckmann, C. (2018): *A Postcolonial Feminist Critique of the 2030 Agenda for Sustainable Development*. In: *Agenda* 32(1). S. 12–24.
- Taylor, E. (2017): *Transformative Learning Theory*. In: Laros, A., T. Fuhr & E. Taylor (Hrsg.): *Transformative Learning Meets Bildung*. S. 17–29.
- UN (2015): *Transforming Our World*. [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E) (26.02.2020)
- UN (2019): *Communications Materials*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/news/communications-material/> (23.04.2020)
- UNESCO (2015): *Global Citizenship Education* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf> (23.04.2020)
- UNESCO (2017): *Education for Sustainable Development Goals*. UNESCO, Paris.
- Wals, A. E. J. (2015): *Beyond Unreasonable Doubt*. [https://arjenwals.files.wordpress.com/2016/02/8412100972\\_rvb\\_inauguratie-wals\\_oratieboekje\\_v02.pdf](https://arjenwals.files.wordpress.com/2016/02/8412100972_rvb_inauguratie-wals_oratieboekje_v02.pdf) (23.04.2020)
- Weis, S., C. Scharf & I. Gryl (2017b): *New and even newer*. In: *IJAEDU*. S. 193–202.
- Weis, S., C. Scharf, L. Greifzu & I. Gryl (2017a): *Stimulating by Simulating*. In: *IACB, ICE & ICTE Proceedings*. S. 386/1–386/11.

