

Claudia Bergmüller/Hans-Werner Schwarz

Zielsetzung: Große Transformation – Darstellung und Diskussion des WBGU-Ansatzes

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte um transformative Bildung wird im vorliegenden Beitrag das Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) zur „Großen Transformation“ in den Blick genommen und diesem Gutachten inhärente Annahmen über Bildung als Instrument gesellschaftlicher Transformation kritisch reflektiert.

Schlüsselworte: *WBGU, Große Transformation, transformative Bildung, Transformationsbildung*

Abstract

Against the background of the debate about transformative education this paper will critically reflect the strategic assumptions of the German Advisory Council on Global Change (WBGU) concerning education as tool of a great societal transformation.

Keywords: *WBGU, Great Transformation, transformative education, education about transformation*

Einführung

Angesichts von Prognosen zu globalen Entwicklungstrends wie sie z.B. im letzten Bericht des Club of Rome „2052. Eine globale Prognose für die nächsten 40 Jahre“ (Randers 2012) oder im neuen Report „An Economy for the 1%“ von Oxfam (2016) veröffentlicht wurden, weisen zahlreiche Akteure auf die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung hin und fordern einen stärkeren Einsatz für den Erhalt der planetarischen Lebensgrundlagen, ein Eindämmen des Konsums- und Wachstumsdenkens sowie mehr soziale Gerechtigkeit.

Einhergehend mit diesen Forderungen wird die Bedeutung einer umfassenden Transformation wirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Strukturen herausgestellt (vgl. u.a. Jacob et al. 2015), wobei auch deutlich darauf verwiesen wird, dass diese Transformation nicht top-down verordnet werden kann, sondern bottom-up, von der Basis aus, initiiert und vorangetrieben werden müsse (vgl. ebd. sowie auch Narberhaus in diesem Heft). Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass Bildung im Nachdenken darüber, wie eine derartige Transformation gelingen kann, ein zentraler Stellenwert beigemessen

wird (vgl. hierzu u.a. UNESCO 2015): Im Sinne eines „transformative learning for a global social change“ (Wegimont 2015, sowie weiterführend auch die Beiträge von Mandy Singer-Brodowski und Heidi Grobbauer in diesem Heft) wird Bildung als ein wichtiger Baustein gesehen, für Informiertheit zu sorgen, Bewusstsein für Problemlagen zu schaffen, transformationsförderliche Einstellungen und Haltungen zu erzeugen und dazu beizutragen, entsprechende Kompetenzen zu entwickeln. Lernen selbst wird also als ein transformativer Prozess gedacht, der in doppelter Hinsicht relevant werden soll: als Transformation des individuellen „Selbst- und Weltverhältnisses“ (vgl. Koller 2012, S. 16) und als Transformation kollektiver, gesellschaftlicher Relevanz- und Normsetzungen. Dabei wird davon ausgegangen, dass über das lernende Individuum und dessen aktive Beteiligung an (Welt-)Gesellschaft ein an Nachhaltigkeit ausgerichtetes kollektives Lernens erreicht werden kann und so eine gegenseitige Bedingtheit von Bildung, individueller Partizipation und kollektiver Gesellschaftsentwicklung konstruiert.

Im Rahmen dieses Beitrages wollen wir diese Konstruktion exemplarisch am Beispiel des Gutachtens „Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation“ des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU 2011) als einem zentralen Dokument des hier in Rede stehenden Diskurses veranschaulichen und vor dem Hintergrund sozialpsychologischer, erziehungswissenschaftlicher und transformationstheoretischer Überlegungen diskutieren.

Entstehungskontext und Kerngedanken des WBGU-Gutachtens

Der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) wurde 1992 im Vorfeld des „Erdgipfels von Rio“ von der Bundesregierung als unabhängiges wissenschaftliches Beratergremium eingerichtet. Seine Hauptaufgaben sind u.a.

- globale Umwelt- und Entwicklungsprobleme zu analysieren und darüber in Gutachten zu berichten,
- im Sinne von Frühwarnung auf neue Problemfelder hinzuweisen sowie
- Handlungs- und Forschungsempfehlungen zu erarbeiten.

Alle zwei Jahre erstellt der WBGU ein Hauptgutachten: 2011 das o.g. Gutachten zur „Großen Transformation“.

Der Begriff „Große Transformation“ wurde erstmals 1944 von dem Sozialanthropologen Karl Polanyi geprägt. Polanyi charakterisierte damit die beiden grundlegenden gesellschaftlichen Umbrüche in der Menschheitsgeschichte: die Neolithische Revolution, in der sich vor ca. 10.000 Jahren ein Wandel von der Kultur der Jäger und Sammler zur Agrargesellschaft mit Ackerbau und Viehzucht vollzog, und die industrielle Revolution, die vor ca. 250 Jahren begann und in der die Agrargesellschaft nach und nach in die Industriegesellschaft überging. Beide Transformationen vollzogen sich ungesteuert, quasi naturwüchsig: Die Akzeptanz moderner Industriegesellschaften gelang erst „durch die Einbettung der ungesteuerten Marktdynamiken und Innovationsprozesse in Rechtsstaat, Demokratie und wohlfahrtsstaatliche Arrangements [...] also durch die Emergenz eines neuen Gesellschaftsvertrags“ (ebd., S. 2).

Im Unterschied zu diesen beiden Transformationen müsse es jetzt nach Auffassung des WBGU um einen bewusst gesteuerten Umbruch gehen: um einen „neuen Weltgesellschaftsvertrag für eine klimaverträgliche und nachhaltige Weltwirtschaftsordnung“ (WBGU 2011, S. 2). Die zu leistende „Große Transformation“ solle „tiefgreifende Änderungen von Infrastrukturen, Produktionsprozessen, Regulierungssystemen und Lebensstilen sowie ein neues Zusammenspiel von Politik, Gesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft [umfassen; Erg. d. Verf.]“ (ebd., S. 1). Dabei sei das zentrale Ziel, die globalen Energiesysteme bis Mitte des Jahrhunderts weitgehend zu dekarbonisieren.

Für die Realisierung dieser Zielsetzung setzt der WBGU auf den „gestaltenden Staat“, der durch entsprechende Rahmensezung den „Pionieren des Wandels“ Entfaltungsmöglichkeiten schaffe, so dass – wie die unten stehende Grafik zeigt – aus Sicht des WBGU aus „Nischenakteuren“ „Meinungsführer“ werden können. Durch Kooperation der Staatengemeinschaft könnten – so die Annahme – dann Strukturen für die intendierte globale Transformationsdynamik geschaffen werden (vgl. ebd., S. 7).

Der Beirat ist überzeugt davon, dass „in großen Teilen der Weltbevölkerung Werthaltungen vorliegen, die dem Schutz der natürlichen Umwelt einen zentralen Stellenwert einräumen. Es gibt einen relativ breiten, kulturübergreifenden Konsens, die vorherrschende Wirtschaftsweise zu transformieren und in den nachhaltigen Umgang mit der Umwelt einzubetten“ (ebd., S. 8). Diesen Konsens gelte es auszubauen und einen „umfassenden Umbau aus Einsicht, Umsicht und Voraussicht“ (ebd., S. 5) zu erreichen, wobei Wissenschaft und Bildung – vor allem auch in einer engen Verbindung zueinander – für die Realisierung dieses Umbaus ein zentraler Stellenwert beigemessen wird (vgl. ebd., S. 22 ff.).

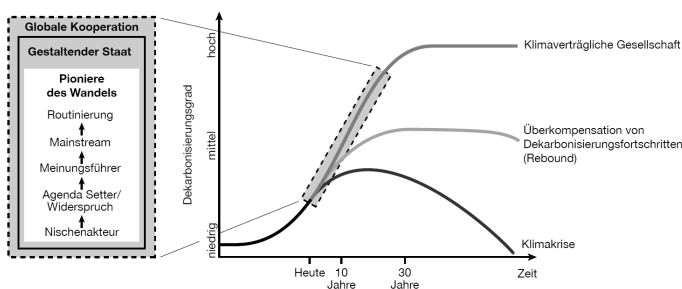


Abb. 1: Zeitliche Dynamik und Handlungsebenen der Transformation
(Quelle: WBGU 2011, S. 7)

Die Bedeutung des Bildungssektors wird vor allem darin gesehen, dass dieser Sektor als ein zentraler „Kanal der Wissenskommunikation“ die Grundlage für ein „wissensbasiertes Selbstverständnis eines jeden Einzelnen“ legen und so dazu beitragen könne, die gesellschaftliche Voraussetzung für eine Transformation zu schaffen: „Damit sich der Einzelne als Teil des Transformationsprozesses verstehen kann, bedarf es der weitreichenden Einsichten und auch einer gewissen Identifikation mit den Wissensinhalten“ (ebd., S. 375), so der WBGU. Die Chancen für eine erfolgreiche Transformation in eine klimaverträgliche, nachhaltige Gesellschaft würden sich beträchtlich erhöhen, „wenn [...] in der Bevölkerung transformationsrelevantes Wissen durch Bildung etabliert bzw. gestärkt werden kann“ (ebd.).

Kennzeichnend für den WBGU-Ansatz ist in diesem Zusammenhang eine Verschränkung von transformativer Bildung und Transformationsbildung: Das transformative Potenzial von Bildung wird darin gesehen, dass es gelingt, über die zu vermittelnden Inhalte „sowohl das Verständnis einzelner Innovationen als auch die übergreifende Einsicht in die Notwendigkeit und gleichzeitig die Interdependenz einzelner Faktoren des Wandels“ (ebd.) anzubahnen und damit die Motivation grundzulegen, sich aktiv an Gestaltungsprozessen in Richtung nachhaltige Entwicklung zu beteiligen. Als zentral wird in diesem Zusammenhang u.a. erachtet,

- geeignete Narrative des Wandels [zu entwickeln], um Zusammenhänge zwischen einzelnen Schlüsselfaktoren verständlich zu machen und somit ein systemisches Denken in der Bildung zu integrieren“,
- „durch einen beispielhaften Fokus auf die Rolle von Pionieren des Wandels das Verständnis der Voraussetzungen für Transformation“ Grund zu legen (ebd., S. 375ff.) sowie
- den Erwerb transformationsrelevanten Wissens durch partizipative Elemente zu erleichtern: „Der bislang ungenügenden Umsetzung von Wissen in vorausschauendes Handeln kann insbesondere durch Einbindung, Transparenz, Teilhabe und kontinuierliches partizipatives Erfolgs- bzw. Zustandsmonitoring in verschiedensten, die Umwelt oder die gesamte Transformation betreffenden Feldern begegnet werden. [...] Entsprechende Bildungs- und partizipative Forschungsangebote und Strukturen sind eine wesentliche Voraussetzung, um dem Einzelnen sowohl ein systemisches Verständnis des Handlungsbedarfs näher zu bringen als auch um einzelne Lösungs- und Handlungsoptionen erfahrbar zu machen und ihre Akzeptanz zu befördern“ (ebd., S. 377f.).

Zwischen Bildung, Partizipation und Gesellschaftsentwicklung wird somit eine enge Relationierung konstruiert, wobei Partizipation einmal als didaktisches Mittel und einmal als Zielsetzung ins Spiel gebracht wird. Wenngleich etwas holzschnittartig verkürzt, zeigen sich hier u.a. folgende Annahmen:

- Transformation bedarf einer gesellschaftlich möglichst breit verankerten Akzeptanz, um realisierbar zu sein.
- Die Herstellung dieser Akzeptanz kann über die Vermittlung transformationsrelevanten Wissens befördert werden.
- Dieser Vermittlungsprozess kann durch eine *aktive* Einbindung des/der einzelnen Lernenden in die Generierung

dieses transformationsrelevanten Wissens effektiviert werden, da eine unmittelbare Beteiligung an Erkenntnisprozessen das Verständnis für Handlungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten erhöhen kann.

- Gleichzeitig kann durch diese aktive Einbindung erkannt werden, dass es nicht „das“ transformationsrelevante Wissen gibt, sondern Transformation als eine gesellschaftliche Suchbewegung zu verstehen ist, an der sich jede/r Einzelne beteiligen kann.
- Durch die explizite Thematisierung von Pionieren des Wandels kann die Sinnhaftigkeit des Engagements auch einzelner Personen erkannt werden.

Diese Annahmen wollen wir im Folgenden im Lichte sozialpsychologischer, erziehungswissenschaftlicher und transformationstheoretischer Überlegungen kritisch in den Blick nehmen. Dabei betrachten wir zunächst den individuellen Lernprozess, bevor wir in einem zweiten Schritt die In-Beziehung-Setzung dieses individuellen Lernens mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen fokussieren.

Diskussion

Mit Blick auf das *individuelle Lernen* enthält das WBGU-Gutachten einige interessante Anregungen:

Der Ansatz der Transformationsbildung, in dessen Fokus die Vermittlung von Erkenntnissen der Transformationsforschung steht und der darauf abzielt, ein fundiertes Verständnis des Handlungsdrucks sowie möglicher Handlungsoptionen aufzubauen, stellt aus unserer Sicht eine wertvolle Ergänzung zu den bisherigen inhaltlichen Überlegungen entwicklungsbezogener Bildungsansätze dar. Dass hierbei auch die Rolle von „Pionieren des Wandels“ thematisiert werden sollte, um das Verständnis für die Voraussetzungen von Transformation Grund zu legen, korrespondiert mit Forschungsarbeiten, die deutlich machen, dass vor allem Jugendliche die Reichweite ihres individuellen Handelns mit zunehmendem Alter immer kritischer einschätzen (vgl. hierzu u.a. Strohmeier-Wiesner & Haider 2014) und bietet einen möglichen Zugang, mit diesen Vorbehalten konstruktiv umzugehen. Gleiches gilt für die Verdeutlichung von Transformation als gesellschaftlicher Suchbewegung, wodurch nicht zuletzt auch die Brücke zu einem konstruktiven Umgang mit Nichtwissen geschaffen werden kann.

Die Idee, Lernende an der Generierung von Wissen zu beteiligen und aktiv in Erkenntnisprozesse einzubeziehen, wird ebenfalls durch Forschungsarbeiten untermauert, die aufzeigen, dass aus partizipativem, forschungsorientiertem Lernen eine stärkere Identifikation der Lernenden mit dem Lerngegenstand resultieren kann (vgl. u.a. Hänze & Mögling 2004; Gess et al. 2013).

Gleichwohl greift die Annahme, aus dieser partizipativen Vermittlung von Einsichten könne ein „Umlernen“ und eine stärkere Bereitschaft zur Partizipation an gesellschaftlichen Erneuerungsprozessen resultieren, aus unterschiedlichen Gründen zu weit:

- Aus sozialpsychologischer Perspektive betont Harald Welzer, dass wissensorientierte, argumentative Vermittlungsansätze, wie sie im WBGU-Gutachten vor allem vorgenommen werden, nur den „kognitiven Teil unseres Orientierungsapparates“ erreichen. Unser Verhalten wer-

de aber durch „mentale Infrastrukturen“ bestimmt, die sich in den vergangenen 250 Jahren langsam herausgebildet haben, und nach wie vor stark von Wachstumsideologie bestimmt seien. Der weitaus größere Teil unserer Orientierungen, der über Routinen, Deutungsmuster und unbewusste Referenzen – soziologisch gesprochen: über den Habitus – organisiert sei, bliebe von derartigen Vermittlungsansätzen unberührt (vgl. Welzer 2013, S. 64f.).

- Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive (vgl. hier u.a. Luhmann & Schorr 1979; Siebert 1998) kann zudem argumentiert werden, dass Lernen als komplexer Vorgang zu verstehen sei, bei dem sich Wissen und Einsicht nicht notwendiger Weise auf Verhalten auswirken müssen. Lernen wird als ein selbstreferentieller konstruktiver Vorgang verstanden, der zwar bedeuten kann, sich mit bestimmten Wissensbeständen und Haltungen auseinanderzusetzen und diese zu übernehmen. Es kann aber genauso möglich sein, dass Anregungen und Wissensbestände abgelehnt werden oder reflektierend eine dritte Position eingenommen wird (vgl. hierzu weiterführend Bergmüller et al. 2013). Die Konstruktion eines Zusammenhangs zwischen der Einsicht in Handlungsnotwendigkeiten und -optionen einerseits und der entsprechenden Beteiligung an Gesellschaftsentwicklung andererseits ist somit schwer haltbar.
- Und schließlich wird hier aus anthropologischer Perspektive ein sehr rationalistisches Menschenbild entworfen und die Lernenden als rationale Wesen gedacht, die ihr Handeln vernunftgeleitet und zweckorientiert ausrichten. Eine derartige Annahme ist ebenfalls heikel, denn auch hier machen sowohl theoretische Ansätze als auch empirische Forschungsergebnisse deutlich, dass Entscheidungen nicht immer rational getroffen, sondern auch von Faktoren wie z.B. Routinen, Framing-Effekten oder sozialer Dynamik abhängen können (vgl. u.a. Esser 1991; Bayertz 2015).

Mit Blick auf das *kollektive Lernen* bzw. eine *gesellschaftliche Transformation* gilt es zunächst festzuhalten, dass Transformation im WBGU-Gutachten im Sinne eines ganzheitlichen Systemwandels verstanden wird, der verschiedene gesellschaftliche Bereiche (Teilsysteme) umfasst und über die Implementierung formaler Parameter hinaus darauf abzielt, dass die anvisierten Neuausrichtungen als allgemeinverbindliche Spielregeln akzeptiert und zu kollektiven, alltagsbestimmenden Routinen werden.

In den in Abschnitt 2 skizzierten Annahmen wird deutlich, dass das strategische Nachdenken darüber, wie eine derartige Transformation erreicht werden kann, aus einer stark akteursbezogenen Perspektive erfolgt: Transformationsprozesse werden als Folge eines interaktiven, strategischen Handelns von Akteuren gesehen, welche weniger in einer top-down-Logik agieren, als sich vielmehr aus gesellschaftlichen Nischen heraus entwickeln und über die Beeinflussung der subjektiven Interessen, Zielsetzungen, Entscheidungen und Verhaltensweisen anderer weiter erstarken, bis sich ihr Gedankengut zum gesellschaftlichen Mainstream entwickelt hat.

Es ist allerdings fraglich, inwiefern derartige Nischenakteure nicht nur subjektive Interessen und Verhaltensweisen

anderer beeinflussen können, sondern sich darüber hinaus – selbst bei staatlicher Unterstützung – auch ein gesellschaftlicher Mainstream entwickeln kann. Sowohl aus systemtheoretischer (vgl. u.a. Luhmann 1984) als auch strukturationstheoretischer (vgl. u.a. Giddens 1984) Perspektive muss bezweifelt werden, dass sich soziale Verhältnisse oder Bestimmungen durch das Verhalten vieler einzelner Individuen bestimmen lassen. Es ist eher davon auszugehen, dass soziales Handeln deutlich eigene Gesetzmäßigkeiten aufweist. Derartige Herausforderungen lassen sich ansatzweise zum Beispiel bei den bisherigen Bemühungen zivilgesellschaftlicher Akteure um eine Implementierung Globalen Lernens in Schule beobachten. Hier zeigen sich trotz des intensiven Engagements Einzelner deutliche Grenzen in der Beeinflussung der Gesamtorganisation (vgl. hierzu weiterführend Bergmüller 2016).

Fazit

Der WBGU liefert mit der Idee einer wissen(schaft)orientierten Transformationsbildung, dem Fokus auf Partizipation und den Geschichten von Pionieren des Wandels wertvolle didaktische Impulse. Gleichwohl ist die normative Indienstnahme dieser Aspekte für eine „transformative Bildung“ mit Vorsicht zu genießen. Streng genommen müsste bereits das Label „transformativ“ selbst hinterfragt werden, da es das ursprüngliche Verständnis von „Bildung“ im Sinne eines selbstreferenziellen, konstruktiven Prozesses (vgl. u.a. Luhmann & Schorr 1979, S. 345) eher konterkariert. Vor dem Hintergrund, dass in individueller Perspektive Bildungsergebnisse schwer vorhersagbar und in kollektiver Perspektive Bildung als transformative Kraft einer Gesellschaft umstritten ist, fehlt in den bildungsbezogenen Anteilen des aktuellen politischen Diskurses eine entsprechende bildungstheoretische Reflexion der Frage, was genau der Beitrag von Bildung zur angestrebten Transformation im Sinne eines Kultur- und Wertewandels nicht nur sein soll, sondern auch sein kann. Dies ist im Übrigen keine neue Frage (vgl. hier weiterführend Bergmüller et al. 2013), aber vielleicht eine Frage, die angesichts des empfundenen Handlungsdrucks gerne immer mal wieder in Vergessenheit gerät.

Literatur

- Bayertz, K. (2015). *Moralisches Handeln und Rationalität. Preprints and Working Papers of the Centre for Advanced Studies in Bioethics*, 72, Münster.
- Bergmüller, C. (2016). Global Education and the cooperation of NGOs and schools. A German case study. *International Journal of Development Education and Global Learning* 7(3), 47–62.
- Bergmüller, C., Scheunpflug, A., Franz, J. & Krogull, S. (2013): Zur Überprüfung entwicklungsbezogenen Lernens. *Zeitschrift für Evaluation* 12(1), 151–161.

- Esser, H. (1991). Die Rationalität des Alltagshandelns. *Zeitschrift für Soziologie* 20(6), 430–445.
- Gess, C., Ruesf, J. & Deicke, W. (2013). *Wann ist Forschendes Lernen effektiv? Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Q-Programms an der Humboldt-Universität zu Berlin*. Vortrag auf der Konferenz Forschendes Lernen: Forum für gute Lehre, 2. September, Potsdam.
- Giddens, A. (1984). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (S. 51–90). Frankfurt am Main: Campus.
- Hänze, M. & Moegling, K. (2004). Forschendes Lernen als selbstständigkeitsorientierte Unterrichtsform: Persönliche Voraussetzungen und motivationale Wirkmechanismen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 51, 113–125.
- Jacob, K., Bär, H. & Graaf, L. (2015). *Nachhaltiges Deutschland 2030 bis 2050 – Wie wollen wir in Zukunft leben? Teilbericht 1 des Projektes „Nachhaltiges Deutschland 2030 bis 2050 – Wie wollen wir in Zukunft leben?“*. <http://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/systeme/ffu/aktuelle-publikationen/index.html>. Zugegriffen: 15.04.2016.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oxfam (2016). *Informationsbrief Weltwirtschaft & Entwicklung: W&E Hintergrund* Jan–Feb 2016.
- Polanyi, K. (1944). *The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Randers, J. (2012). *Der neue Bericht an den Club of Rome. Eine globale Prognose für die nächsten 40 Jahre*. 2052. München.
- Siebert, H. (1998). *Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung*. Bonn: DIE.
- Strohmeier-Wiesner, A. & Haider, R. (2014). Die Welt gestalten. Ein forschungs- und praxisbezogener Einblick in das pädagogische Konzept „Globales Lernen“. *reli +plus* 9–10, 4–7.
- United Nations (UN) (2015). *Sustainable Development Goals (SDGs)*. <http://www.undp.org/content/undp/en/home/sdgooverview/post-2015-development-agenda.html>. Zugegriffen: 25.03.2016.
- Welzer, H. (2013). *Selbst Denken. Eine Anleitung zum Widerstand*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung (WBGU) (2011). *Hauptgutachten: Welt im Wandel, Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin. http://www.wbgu.de/fileadmin/templates/dateien/veroeffentlichungen/hauptgutachten/jg2011/wbgu_jg2011.pdf. Zugegriffen: 25.03.2016.

Dr. Claudia Bergmüller

arbeitet als akademische Rätin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte u.a. qualitativ-rekonstruktive Bildungs- und Evaluationsforschung, Schulentwicklung und Lehrerverprofessionalisierung sowie Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Hans-Werner Schwarz

war Gymnasiallehrer (StD) und Fachberater für Schulentwicklung in Baden-Württemberg, war dort konzeptionell beteiligt an der Erstellung und Erprobung des Orientierungsrahmens zur Schulqualität; ist Psychodrama-Leiter und arbeitet im EPIZ Reutlingen als Projektkoordinator des Projekts „Globales Lernen in Schulprofilen“ (GLSP) und als Bildungsreferent für BNE/GL.