

Joachim Söder/Norbert Frieters-Reermann

Bildung in Zeiten digitaler Transformation – Herausforderungen für Globales Lernen

Zusammenfassung

In diesem Artikel unternehmen die Autoren den Versuch, aus einer bildungstheoretischen Sicht die gegenwärtigen Kompetenzdiskurse in Zeiten der Digitalisierung kritisch zu analysieren und darauf aufbauend ein digitalisierungsresponsives Kompetenzmodell für das Globale Lernen zu skizzieren. Dabei geht es darum, die vielfältigen Herausforderungen der Digitalisierung in Bezug auf eine globale nachhaltige Entwicklung in Bildungsprozessen in den Blick zu nehmen.

Schlüsselworte: *Bildung, Digitalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Kompetenzen*

Abstract

In this article, the authors attempt to analyze the current discourses in regard to skills and competences in times of digitization from an educational theoretical point of view. On this basis they describe a digitization-responsive competence model for Global Education. The aim is to analyse the challenges of digitalization for global sustainable development in educational processes.

Keywords: *Education, Digitalisation, Education for sustainable Development, Global Education, Competences*

Einleitung

Die mit der digitalen Transformation einhergehenden, bildungsbezogenen Möglichkeiten, Handlungsspielräume und Gestaltungsoptionen eröffnen ein Spektrum, das in seiner Komplexität und Ambivalenz kaum zu durchschauen ist. Von daher fällt es umso schwerer, die gegenwärtigen und zukünftigen Auswirkungen der digitalen Transformation auf Bildungsprozesse in ihrer Gesamtheit halbwegs differenziert und kritisch zu reflektieren. Den großen Verheißungen und Heilversprechen der digitalen Revolution stehen zahlreiche längst erkannte Risiken u.a. im Kontext von Datensicherung und -missbrauch, Big Data, medialer Manipulation und Fake News

gegenüber. Auch die Beschleunigung der Lebensführung und Gesundheitsrisiken, Online-Abhängigkeit und Selbstoptimierungszwänge, zwischenmenschlichen Kommunikations- und Beziehungsdynamiken, Exklusionstendenzen sowie Turbokapitalisierung und Monopolisierung von Online-Konzernen sind hier zu nennen. Diesen Risiken werden dann oftmals die umfassenden positiven Chancen und Möglichkeiten der fortschreitenden Digitalisierung in Bezug auf individuelle Bildungsförderung, räumlich und zeitlich flexiblere Bildungsprozesse, inklusivere Bildungsformate, mehr Bildungsgerechtigkeit sowie in Bezug auf mehr Transparenz und Partizipation in Bildungskontexten oder sogar einer Stärkung der Demokratie entgegeng gehalten. Aus dieser positiv-euphorischen Sicht schwingt auch die Hoffnung mit, durch die digitale Transformation der Weltgesellschaft endlich dem großen Ziel einer Education for all und dem Anspruch des Leaving no one behind, wie in den Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen beschrieben, gerecht zu werden. Doch dabei darf, neben den oben skizzierten Risikofaktoren nicht übersehen werden, dass eine primär auf Quantität ausgerichtete Forderung nach Education for all nur die eine Seite der Medaille auf dem Weg zu einer nachhaltigen und gerechten weltweiten Entwicklung ist. Die andere Seite der Medaille umfasst Aspekte der Qualität, der Inhalte, der Ziele von Bildung und letztlich des Bildungsverständnisses insgesamt. Von daher ist Education for all nicht von einer Education for sustainable development und allen damit verbundenen inhaltlichen, gesellschaftspolitischen und methodischen Errungenschaften und Selbstverständnissen dieses pädagogischen Handlungsfeldes zu trennen. Dazu gehört auch, jene Aspekte und Risiken der Digitalisierung, die durch exklusive und konfliktverschärfende Tendenzen gekennzeichnet sind und die sich negativ auf globale und bildungsbezogene (Un)Gerechtigkeit auswirken können, verstärkt in den Blick zu nehmen und sie zum Gegenstand von Bildungsprozessen zu machen. Von daher sind Bildungsprozesse im Kontext von Education for sustainable development und Globalem Lernen in besonderer Weise gefordert,

Digitalisierung in ihrer Ganzheit als weltgesellschaftliche und bildungsbezogene Herausforderung zu begreifen und sich damit auseinanderzusetzen.

Der vorliegende Beitrag unternimmt vor diesem Hintergrund den Versuch, zunächst aus bildungstheoretischer Perspektive einige kritische Fragen zum Themenspektrum Bildung und Digitalisierung, insbesondere in Bezug auf damit verbundene gegenwärtige Kompetenzdiskurse, zu skizzieren. Auf dieser Basis soll dann ein digitalisierungsresponsives Kompetenzmodell für das Globale Lernen in seinen Grundzügen abgeleitet werden.

Bildung in Zeiten digitaler Transformation

Wenn von Digitalisierung gesprochen wird, dann fallen meist Begriffe wie Industrie 4.0 oder Internet der Dinge. Die Diskussion konzentriert sich hierzulande sehr stark auf die ökonomischen Herausforderungen und Chancen dieser umfassenden Transformationswege. Der Koalitionsvertrag der Regierungsparteien formuliert in zum Teil grammatisch unvollständigen Sätzen ohne Prädikat, die dem „rasenden Stillstand“ (Virilio, 1997, S. 126) atemlos Ausdruck verleihen: „Wir fordern digitale Innovationen: Unterstützung junger, innovativer Unternehmen in der Wachstumsphase. Fonds für Games-Förderung. Bereitstellung von mehr Open Data.“ (Koalitionsvertrag, 2018, S. 11) Der Fokus liegt deutlich auf den marktwirtschaftlichen Nutzen- und Gewinnpotentialen.

Doch durch Digitalisierung verändern sich alle Lebensbereiche radikal, nicht nur der wirtschaftliche. Dirk Baecker (2016) hat herausgearbeitet, wie in Kulturen der Mündlichkeit, der Verschriftlichung und des Buchdrucks das jeweils dominante Kommunikationsmedium die gesamte Sozialstruktur umgestaltet, ja revolutioniert hat. Die durch Digitalisierung bestimmte postmoderne Netzwerkgesellschaft ist auf dem Weg, alle aus der Moderne bekannten haltgebenden Sicherheiten hinter sich zu lassen, vom Arbeitsschutz bis zur Privatsphäre. Die Digitalisierung beschert uns nicht einfach nur einige technische Neuerungen wie Pflegeroboter oder autonome Fahrzeuge, sie schafft auch die Grundlagen für neue Weisen des Zusammenlebens, des Arbeitens, des Freizeitverhaltens. Und sie stellt die bisherigen Formen der politischen Willensbildung, der sozialen Absicherung, der Kriminalitätsbekämpfung oder der militärischen Verteidigung von Grund auf in Frage.

Frühere Umwälzungen der Kommunikationskultur haben gezeigt, dass sie weder durch Argumente noch durch Verbote aufgehalten werden konnten. Berühmt ist Platons Kritik an der Erfindung der Schrift: Sie würde die Menschen dazu verleiten, ihre aus lebendiger Erinnerung gespeiste Bildung zu vernachlässigen, indem sie sich auf das Nachlesen der Zeichen verlassen (Geiger, 2009, S. 377–379). Das Argument hat nicht einmal seinen Urheber davon abgehalten, umfangreiche Texte zu schreiben und der Nachwelt zu hinterlassen. Auch die Buchzensur und der Index librorum prohibitorum haben der massenhaften Verbreitung gedruckten Materials nichts anhaben können. So dürfte auch der Prozess der digitalen Transformation unaufhaltbar sein – aber er kann gestaltet werden. Die Voraussetzung dafür ist allerdings ein normatives Leitbild, von dem her sich die Entwicklung beurteilen und steuern lässt.

Die Empirische Bildungsforschung freilich, die weithin die Meinungsführerschaft im bildungspolitischen Feld bean-

sprucht, kann dieses Leitbild gerade nicht liefern. Für sie ist charakteristisch, dass sie mit empirischen Methoden Bildungsrealität misst bzw. formale Qualifikationen, Kompetenzen, Bildungsprozesse und Bildungsinstitutionen vergleicht und evaluiert (Gräsel, 2011, S. 13). Bewertungsmaßstab hierfür sind in der Regel gesellschaftliche und wirtschaftliche Anforderungen (Koller, 2012, S. 11). Woraufhin der Mensch gebildet werden soll, welche inhaltlichen Bildungsziele oder vielleicht sogar -ideale im pädagogischen Prozess verfolgt werden sollen, das sind Fragestellungen, die sich empirisch nicht beantworten lassen. Die Bildungsforschung überlässt es also den jeweils am Bildungsdiskurs beteiligten Mächten und Interessensgruppen, der Politik, den Think Tanks, den Anbietern und Einrichtungen, welche Philosophie der Bildung sie vertreten. Konrad Paul Liessmann (2006) nennt das den „praktischen pädagogischen Nihilismus“ (S. 36).

Von welcher Bildung sprechen wir?

Der gegenwärtige Diskurs um die Wissensgesellschaft verabschiedet paradoxerweise die Wissensinhalte zugunsten von formalen Fertigkeiten des Informationsmanagements (Liessmann, 2006, S. 26–49). In einer Wissensgesellschaft zu leben, bedeutet, „dass ‚Lernen‘ nicht mehr Auswendiglernen von Wissen [ist], sondern Kompetenzerwerb. In sogenannten ‚atypischen Beschäftigungsverhältnissen‘ tritt an die Stelle von ‚wissen, dass‘ das Know-how, das ‚wissen, wie‘“ (Zukunftsinstitut, 2016). Unter dem kämpferischen Motto Kompetenz statt Bildung plädiert Winfried Schulze (2009) dafür, „sich des klassischen Begriffs von Bildung im neuhumanistischen Sinn zu entledigen und bewusster, den Problemen angemessener, von einem Set von Kompetenzen zu sprechen, die zum kritischen Umgang mit Wissensbeständen befähigen“ (S. 33).

Dieses Kompetenzen-Set umfasst neben der „situativen Problemlösungskompetenz durch Kreativität und persönliche Resilienz“ (Zukunftsinstitut, 2016) ein Verständnis für die semantische Verknüpfung von Informationen und zudem auch soziale Fähigkeiten wie Empathie – denn die „ist ein Skill, das auch auf dem Arbeitsmarkt der Zukunft nicht durch Automatisierungsprozesse erst werden kann. Dadurch steigt es im Wert – und wird zu einem wirtschaftlich lohnenden Bildungsziel“ (ebd.).

Warum die hier skizzierte ökonomische Ausrichtung einer kompetenzbasierten Bildung ‚angemessener‘ auf die Probleme der Zukunft reagieren kann als das humanistische Bildungskonzept von Humboldt und Schiller, bleibt unklar. Klar hingegen tritt zu Tage, dass das Set von Kompetenzen in den Dienst bildungsfremder Dynamiken genommen wird, die auf Nutzen- und Gewinnmaximierung zielen. „Gamification“ und „Self-Tracking“ dienen der Steigerung der „intrinsischen Motivation der Lernenden“ (Zukunftsinstitut, 2016) – einer Motivation zur Selbstausbeutung und Entfremdung.

In seiner Frankfurter Friedenspreisrede hat Jaron Lanier stattdessen einen neuen Humanismus gefordert, der Menschen nicht transhumanen Zwecken unterwirft, sondern ihre Würde respektiert. „Der neue Humanismus behauptet, es ist richtig zu glauben, dass Menschen etwas Besonderes sind, nämlich dass Menschen mehr sind als Maschinen und Algorithmen“ (Lanier, 2014, S. 19). Dieser neue Humanismus – so die Grundthese dieses Beitrags – müsste sich an den beiden Prinzipien

Würde und Gerechtigkeit orientieren. Wer in autonome Fahr- systeme investiert, der sollte zugleich die Autonomie der Person fördern, denn Technik und Wirtschaft sind um der Person willen da, nicht umgekehrt. Wer die atypischen Beschäftigungsverhältnisse des digitalen Zeitalters als Befreiung aus den Zwängen der Überregulierung feiert, der sollte zugleich Antworten geben, wie soziale Sicherheit und soziale Gerechtigkeit unter diesen veränderten Vorzeichen realisiert werden können.

Anders als bei anderen Organismen ist dem Menschen das, was er aus seiner Existenz macht, in die eigene Hand gegeben. Die Natur ist ihm nicht zwingende Determinante, sondern lässt Spielräume für ganz verschiedene Lebensweisen und Daseinsentwürfe. So wird die Person zur Autorin ihrer Biographie und ist als solche für sich selbst verantwortlich. Die Selbstgegebenheit des Menschen ist ihm Selbstaufgegebenheit. Seine Natur ist unterbestimmt, er muss sie sich allererst bilden. Dieser Selbstbildungsprozess gibt durch Umformung dem Menschsein erst seine eigentliche Struktur. Diese durch Auto- poiesis hergestellte zweite Natur ist der Zielpunkt, auf den hin der Selbstvollzug des Menschseins aus ist. Alle Rede von einer Bildung, die nicht genuin Selbstbildung wäre, ist demgegen- über sekundär. Nicht die Institutionen bilden, nicht die sozia- len Gruppen oder berufene Lehrpersonen – wenn nicht der Mensch selbst sein Dasein zwischen den Polen von erster und zweiter Natur vollzieht. Bildungsanstrengungen, die nicht an dieser unhintergehbaren Subjektstellung ansetzen, mögen allenfalls durch Zufall glücken – nämlich dann, wenn das Sub- jekt sich trotz allem autopoietisch ins Werk setzt. Andernfalls laufen sie ins Leere.

Kompetenzbereiche des Globalen Lernens im Digitalisierungszeitalter

Die gegenwärtigen bildungstheoretischen und bildungspoli- tischen Diskurse sind, wie oben skizziert, sehr stark geprägt von einer zunehmenden Kompetenzorientierung. Diese Diskurse sollten insbesondere im Kontext von rasant fortschreitender Digitalisierung und Globalisierung differenziert analysiert und kritisch begleitet werden. Das positive Anregungspotential die- ser verstärkten Kompetenzorientierung liegt darin, dass ver- schiedene Kompetenzbereiche unterschieden werden und Bil- dung jenseits von kognitiv-fachlichem Wissenserwerb in Bezug auf weitere Kompetenzbereiche und -ebenen beschrieben wird. Diese differenzierte Sicht ermöglicht es auch, die Bedeutung von außerschulischen Bildungsorten zu verdeutlichen, da diese primär bei sozial-kommunikativen, persönlichkeitsbezogenen und anwendungsorientierten Kompetenzen ansetzen. Ein kri- tischer Blick auf die aktuellen Kompetenzdiskurse verweist al- lerdings auch auf die zunehmende Verzweckung und Engfüh- rung sowie die verstärkte Fixierung auf Qualitätsstandards und Leistungsstandmessung im Bildungssektor. Dabei führen Kom- petenzorientierungen im schulischen Kontext oftmals zu einer Verengung des Bildungsverständnisses und zu einer einseitigen Ausrichtung auf berufsbezogene Qualifikationen und damit verbundene Verwertungslogiken für den Arbeitsmarkt. Wie oben bereits beschrieben, lassen sich zahlreiche Kritikpunkte an diesem engen Bildungs- und Kompetenzverständnis anführen. Denn Bildung geht weit über berufsrelevante Aspekte hinaus und umfasst ganzheitliche Bildungsvorstellungen, die Men- schen in Bezug auf ihre Identitätsprozesse, ihre Selbstwirksam-

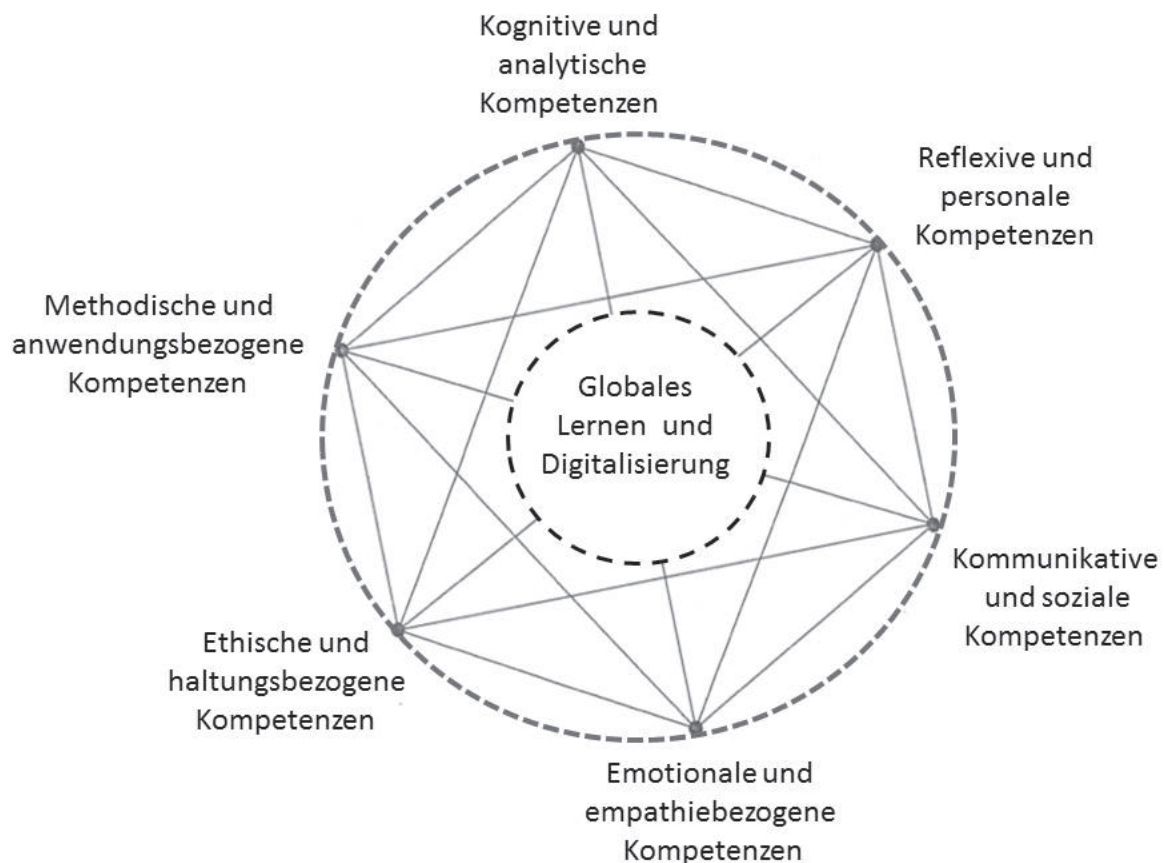


Abb. 1: Kompetenzbereiche von Bildungsprozessen im Kontext des Globalen Lernens in Zeiten der Digitalisierung; Quelle: Eigene Darstellung

keitserfahrungen, ihre Alltagsbewältigungen, ihre Lebensplanungen, ihre soziale Teilhabe und ihre gesellschaftspolitische Mitgestaltung umfassend vorbereiten und begleiten. Das Globale Lernen war schon immer auf ein solches erweitertes Bildungsverständnis hin ausgerichtet. Darüber hinaus steht das Globale Lernen seit jeher vor der Aufgabe, die fortschreitenden zeitlichen und räumlichen Entgrenzungsprozesse der Globalisierung in den Blick zu nehmen (Lang-Wojtasik, 2017a). Angesichts der rasanten Dynamiken der Digitalisierung sind diese Entgrenzungsprozesse nochmals in besonderer Weise zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund sollen nachfolgend aus einer kritisch-differenzierten Sicht Kompetenzkorridore für das Globale Lernen in Zeiten digitaler Transformation vorgestellt werden. Dabei werden in Anlehnung an Kompetenzmodelle aus der Bildung für nachhaltige Entwicklung (de Haan, 2008; Antz et al., 2009) und der Friedensbildung (Frieters-Reermann, 2016) sechs Kompetenzebenen skizziert, die bei einer globalen Bildung im Digitalisierungszeitalter berücksichtigt werden sollten. Diese sechs Kompetenzebenen folgen keiner linear-kausalen Ordnung, sondern sind zirkulär miteinander verbunden (s. Abb. 1). Es handelt sich um keinen abgeschlossenen Kompetenz-Kanon, sondern um ausgewählte Beispiele zu jedem der sechs Kompetenzbereiche, von denen einige auf die Herausforderung digitaler Prozesse zugespitzt werden. Dadurch soll die Relevanz umfassender Kompetenzen in Zeiten fortschreitender Globalisierung und Digitalisierung verdeutlicht werden.

a) Kognitive und analytische Kompetenzen (Erkennen, Wissen, Verstehen)

- Transnationale und globale Machtstrukturen erkennen können.
- Die globalen Auswirkungen kapitalistischer Ausbeutungsprozesse und fortschreitender Digitalisierungsprozesse erkennen können.
- Ökologische, soziale, politische und ökonomische Risiken fortschreitender Globalisierung und Digitalisierung und ihre Wechselwirkungen auf globaler und lokaler Ebene analysieren können.
- Die Machtdynamiken internationaler Internetkonzerne und damit verbundene Risiken erkennen können.
- Die verdeckten und negativen Nebenwirkungen fortschreitender Technisierung, Robotisierung und Digitalisierung analysieren können.

b) Reflexive und personale Kompetenzen (Selbstreflexion, Selbsterfahrung, Metakognition)

- Die eigenen Leitbilder und die eigene Lebens- und Konsumweise angesichts globaler Risiken hinterfragen können.
- Die eigene Positioniertheit und eigene Privilegien kritisch reflektieren können.
- Eigene Lern- und Entwicklungsprozesse immer wieder kritisch hinterfragen können.
- Paradoxien, Widersprüche und Ohnmachtsgefühle angesichts globaler Ungerechtigkeit und digitaler Risiken aushalten können.
- Durch digitale Medien beschleunigte zeitliche und räumliche Entgrenzungsprozesse aushalten und reflektieren können.

- Das eigene Medienverhalten kritisch reflektieren können.
- Den eigenen (Selbst)bildungsprozess auch ohne digitale Medien gestalten können.

c) Kommunikative und soziale Kompetenzen (Interaktion, Dialog, Kooperation, Gruppenprozesse)

- Wertschätzend, lösungsorientiert und gewaltfrei kommunizieren können.
- In komplexen Kontexten gemeinsam mit anderen analog und digital interagieren, planen und handeln können.
- Die Grenzen und Risiken digitaler Kommunikation sensibel reflektieren können.
- Auch angesichts massiver Unrechtsstrukturen und Risiken andere Menschen auf analoger und digitaler Ebene motivieren können, aktiv zu werden und sich politisch zu engagieren.
- Verschiedene Perspektiven, Ansichten und Positionen in Kommunikationsprozessen wahrnehmen und sensibel bearbeiten können.
- Digitale Techniken und Medien konstruktiv für Interaktionsprozesse nutzen können.
- Interaktive Bildungsprozesse auch ohne digitale Medien gestalten können.

d) Emotionale und empathiebezogene Kompetenzen (Gefühle, Sinne, Körperwahrnehmung)

- Empathie, Anteilnahme und Solidarität für benachteiligte und diskriminierte Menschen entwickeln können.
- Empathie und sensibles Wahrnehmen auf analoger und digitaler Ebene ermöglichen können.
- Mit eigenen Emotionen angesichts von massiver Ungerechtigkeit und Armut sowie digitalen und technischen Risiken und Ambivalenzen konstruktiv umgehen können.
- Die Nebenwirkungen durch digitale Medien beschleunigte zeitliche und räumliche und bio-technische Entgrenzungsprozesse bei sich und bei anderen wahrnehmen können.
- Einen konstruktiven emotionalen Umgang mit digitalen, medialen und technischen Innovationen sowie eigenem Medienverhalten entwickeln können.

e) Ethische und haltungsbezogene Kompetenzen (Bewerten, Urteilsbildung, Werteentwicklung)

- Machtstrukturen und Dominanzkulturen in Bezug auf die Ambivalenzen fortschreitender Globalisierung und Digitalisierung ethisch reflektieren können.
- Das Handeln von Menschen und Institutionen in Bezug auf ökologische, soziale, politische und ökonomische sowie daten- und medienbezogene Risiken ethisch bewerten können.
- Das eigene Handeln angesichts weltweiter Risikolagen und digitaler Überwachungsrisiken ethisch reflektieren können.
- Eigene Werthaltungen, kritische Urteilsbildung und entsprechende Handlungsoptionen angesichts transnationaler Globalisierungs- und Digitalisierungsrisiken entwickeln können.
- Ethische Spannungsfelder und Dilemmata im Kontext digitaler Prozesse erkennen und ausgewogen bewerten können.

f) *Methodische und handlungsbezogene Kompetenzen (Planung, Aktion, Performance, Umsetzung)*

- Strategien und Handlungskonzepte angesichts transnationaler und digitaler Risiken entwickeln und umsetzen können.
- Politische Positionen entwickeln und an Entscheidungsprozessen partizipieren können.
- Digitale, mediale und technische Innovationen für die eigene Handlungsfähigkeit nutzen können.
- Kreative medien- und internetbasierte Protestformen, Kampagnen und Aktionen planen und durchführen können.

Ausblick: Wo bleibt der Faktor Mensch?

Die sechs skizzierten Kompetenzbereiche wurden für die Bildung von Menschen in Zeiten digitaler Transformation entwickelt. Dabei steht der Mensch als Akteur seiner (Selbst)bildung im Mittelpunkt. Was aber bedeutet Bildung in einer digitalen möglicherweise sehr nahen Zukunft oder sogar Gegenwart, in der durch künstliche Intelligenz längst auch Programme, Computer und Maschinen umfassend lernfähig sind. Forscherinnen und Forscher aus verschiedenen Disziplinen warnen schon länger vor diesen Dynamiken und damit verbundenen dehumanisierenden Dystopien. Denn Computer ähneln in ihrem Lern- und Kommunikationsverhalten immer mehr dem Menschen und in vielen Bereichen sind sie ihm schon längst weit überlegen. In diesem Zusammenhang drohen eine Verschmelzung von Bio- und Informationstechnologie und eine permanente, auf alle Lebenslagen und Alltagssituationen bezogene, digitale Überwachung. Dadurch werden die Menschen zu „Skaven ihrer Algorithmen“ (Zinkart, 2018) und sie verlieren dabei ihre Menschenwürde. Dehumanisierung, Überwachung und Versklavung waren auch die Wegbegleiter der europäischen Kolonialisierungswelle, die sich bis heute in postkolonialen Machtverhältnissen und Denkstrukturen weltweit auswirkt. Was damals für die Menschen in den Kolonien galt, trifft nun potentiell auf die gesamte Menschheit zu: Unterwerfung und Verlust der Menschenwürde. Dieser enge Zusammenhang historischer kolonialer und aktueller digitaler Dehumanisierungsprozesse markiert wahrscheinlich die größte Herausforderung für Bildungsprozesse im Kontext des Globalen Lernens und darüber hinaus.

Literatur

- Antz, E.-M., Franz, J. & Frieters, N. (2009). *Generationen lernen gemeinsam: Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baecker, D. (2016). *Digitalisierung als Kontrollüberschuss von Sinn*. Frankfurt a. M.: Zukunftsinstitut GmbH.
- Frieters-Reermann, N. (2016). Friedenskompetenz durch Friedensbildung? Ausgewählte aktuelle Dilemmata und Diskursbereiche der Friedenspädagogik. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(4), 4–9.
- Geiger, R. (2009). Die Schriftkritik. In C. Horn, J. Müller & J. Söder (Hrsg.), *Platon-Handbuch* (S. 376–386). Stuttgart: Metzler.
- Gräsel, C. (2011). Was ist empirische Bildungsforschung? In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 13–27). Wiesbaden: Springer.
- Haan, G. de (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). Springer: Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- Koalitionsvertrag 2018: *Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land*. Zugriff am 26.06.2018 <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/StatistischeSeiten/Breg/koalitionsvertrag-inhaltsverzeichnis.html>
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformationaler Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kolhammer.
- Lang-Wojtasik, G. (2017a). Sozialer Wandel, Beschleunigung und Entzeitlichung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 369 – 371). Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2017b). Glokalisierung und Entgrenzung. In: G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 203–206). Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Lanier, J. (2014). Der ‚High-Tech-Frieden‘ braucht eine neue Art von Humanismus. In: M. Schult (Hrsg.), *Reden anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels 2014* (S. 10–19). Frankfurt a. M.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Schulze, W. (2009). Kompetenz statt Bildung! In A. Schlüter & P. Strohschneider (Hrsg.), *Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhunderts* (S. 22–33). Berlin: Berlin Verlag.
- Virilio, P. (1997). *Rasender Stillstand*. Essay. Frankfurt: Fischer.
- Zinkant, K. (2018). *Sorgen von morgen*. Süddeutsche Zeitung vom 29.06.2018, 14.
- Zukunftsinstitut (2016). *Bildung im Zeitalter der Wissensexplosion*. Zugriff am 17.06.2018 <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/bildung-im-zeitalter-der-wissensexplosion/>

Dr. Joachim Söder

ist Professor für Philosophie an der Katholischen Hochschule NRW. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Philosophischen Anthropologie, der Bildungsphilosophie und der Philosophiegeschichte.

Dr. Norbert Frieters-Reermann

ist Bildungswissenschaftler und Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf Friedens- und Konfliktpädagogik und Soziale Arbeit im Kontext von Migration und Flucht.