

UFZ Discussion Papers

Department Stadt- und Umweltsoziologie

7/2021

Strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunale Bildungslandschaften

BNE-Kompetenzzentrum

November 2021



BNE-Kompetenzzentrum

Strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunale Bildungslandschaften

Forschungs- und Diskussionsstand

Inhaltsverzeichnis

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abbildungsverzeichnis | iii |
| Tabellenverzeichnis | iii |
| <i>Jörg Eulenbeger</i> | |
| 1 Einleitung | 4 |
| <i>Lisa Artmaier, Korbinian Biller, Angela Firmhofer, Ronald Gebauer, Dieter Rink</i> | |
| 2 BNE-Definition: Herleitungen und Einordnung | 9 |
| <i>Carolin Hoch</i> | |
| 3 Bildung für nachhaltige Entwicklung: Historischer Überblick und politische Rahmung | 15 |
| <i>Katrin Otremba</i> | |
| 4 Das BNE-Kompetenzzentrum: Eine bildungspolitische und -wissenschaftliche Annäherung an das Projekt | 44 |
| <i>Maria Albrecht, Tatjana Mögling</i> | |
| 5 Dimensionen struktureller Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kommunen | 65 |
| <i>Ronald Gebauer</i> | |
| 6 Bildung für nachhaltige Entwicklung aus governance- und interorganisationalen Perspektiven | 105 |
| <i>Anna-Luise Schönheit</i> | |
| 7 Kommunale Netzwerkstrukturen und die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung | 128 |
| <i>Ronald Gebauer</i> | |
| 8 Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Umwelt- und Nachhaltigkeitsforschung | 149 |
| <i>Ronald Gebauer</i> | |
| 9 Exkurs: (Post-)Corona-Städte und -Gemeinden und nachhaltige Entwicklung | 172 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abb. 5.1: | |
| Dimensionen struktureller Verankerung (eigene Darstellung)..... | 100 |
| Abb. 8.1: | |
| Der kollaborative Prozess nach Ansell und Gash (2008, S. 550, Abb. 1) | 111 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| Tab. 3.1: | |
| Überblick über die relevantesten Entwicklungen bezüglich BNE..... | 16 |

1 Einleitung

Jörg Eulenberger

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist ein vielverwendeter Terminus. Gibt man diesen in die Suchmaschine Google zwischen Anführungszeichen ein, werden ungefähr 1.400.000 Ergebnisse gefunden. Bereits nach der Lektüre der ersten Einträge wird schnell deutlich, dass mitunter sehr heterogene Dinge parallel unter den Begriff BNE gefasst werden. Dies dürfte nicht zuletzt an der Vielschichtigkeit von BNE liegen. Auf der einen Seite ist BNE Teil des politischen Programms hinsichtlich der Transformation einer als nicht nachhaltig charakterisierten Gesellschaft hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft. Auf der anderen Seite wird BNE als pädagogisches Konzept gefasst, welches Menschen dazu befähigen will und soll, an dieser Transformation konstruktiv mitzuwirken.

Die Einrichtung des „BNE-Kompetenzzentrums Bildung – Nachhaltigkeit – Kommune“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) kann in diesem Kontext selbst als Ausdruck des politischen Programms verstanden werden. Ein zentrales Ziel des BNE-Kompetenzzentrums ist, in Zusammenarbeit mit 50 Modellkommunen, Strukturen zu etablieren, die es ermöglichen auf kommunaler Ebene Bildungsangebote zu etablieren, weiter zu entwickeln und zu vernetzen. Diese Strukturen sollen es allen Menschen – Stichwort: Bildung in der Lebenslaufperspektive – ermöglichen, sich hinsichtlich einer nachhaltigen Entwicklung zu bilden. Kurz formuliert geht es darum, Bildung für nachhaltige Entwicklung strukturell in den kommunalen Bildungslandschaften zu verankern.

„Bildungslandschaften haben das Ziel, formale, non-formale und informelle Lern- und Bildungsangebote auf unterschiedlichen Ebenen zusammenzubringen. Bildungslandschaften, die BNE einbeziehen, wollen darüber hinaus entlang der individuellen Bildungsbiografien einen Beitrag leisten zu gesellschaftlicher Transformation im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung. Sie sind ein offener und durchlässiger Bildungsraum, in dem entlang aller verfügbaren Bildungsanlässe der

J. Eulenberger (✉)
Deutsches Jugendinstitut e.V., Außenstelle Halle, Franckeplatz 1, Haus 12/13, 06110 Halle
E-Mail: eulenberger@dji.de

Erwerb von Kompetenzen ermöglicht wird, die für ein gutes, selbstbestimmtes Leben sowie die Teilhabe an gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklung benötigt werden“ (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 80).

Ein zweites zentrales Ziel des BNE-Kompetenzzentrums ist es, die kommunalen Prozesse im Sinne einer formativen Evaluation (Bortz/Döring 2006; DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. 2008) zu begleiten und die Ergebnisse direkt in die Beratungsprozesse vor Ort einfließen zu lassen.

Die folgenden Texte stellen in diesem Kontext eine erste Annäherung an das Feld dar und verfolgen das Ziel einer Standort-, Gegenstands- und Kenntnisstandbestimmung im Bereich der strukturellen Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunale Bildungslandschaften. Was ist Bildung für nachhaltige Entwicklung? Was ist eine Bildungslandschaft? Was kennzeichnet eine strukturelle Verankerung von Ersterem in Zweiteres? Welches sind die relevanten Akteurinnen und Akteure in diesem Kontext?

Kommunen sind hochkomplexe soziale Gefüge und lassen sich nicht auf administrative bzw. regionale Aspekte reduzieren. Kommunen sind Wirtschaftsräume, Sozialisationsräume, Handlungsräume, Interaktionsräume, Lebensräume und vieles mehr. Die Kommune als Bildungsraum fokussiert somit nur eine Raumdimension unter vielen, die in der Praxis zudem stark verschränkt ist mit anderen Raumdimensionen. Da es im Forschungskontext nie darum gehen kann die Realität zu duplizieren, ist es Ziel von Forschung die relevanten Aspekte eines Gegenstandes zu erfassen. Dabei gilt es stets auf bekanntes Wissen aufzubauen und (noch) bestehende Wissenslücken zu schließen.

Vor diesem Hintergrund gilt es, den Forschungsstand aufzuarbeiten und Forschungslücken zu identifizieren. Dabei greifen wir verschiedene Forschungs- und Diskussionsstränge zum Thema BNE auf, die vielversprechend sind, die praktischen und empirischen Arbeiten des BNE-Kompetenzzentrums anzuleiten. Wie zu zeigen ist, handelt es sich hier um einen hochkomplexen Gegenstand, der nur multiperspektivisch und multimethodisch zu erschließen ist. Eine umfassende Darstellung des Forschungs- und Diskussionsstandes wird mit diesem Sammelband weder angestrebt noch könnte er in diesem Rahmen geleistet werden.

Aufgrund des Umstandes, dass die Einrichtung des BNE-Kompetenzzentrums selbst als ein Ergebnis des politischen Programms Bildung für nachhaltige Entwicklung angesehen werden kann, gilt es neben der Erschließung des Gegenstandes auch die Positionierung des Zentrums im Gegenstand zu erörtern. Erst dies ermöglicht die notwendige stetige Reflexion der Arbeit des Verbundprojektes im Feld und dessen Einfluss auf Ergebnisse und Befunde.

Im ersten Text von Lisa Artmaier, Korbinian Biller, Angela Firmhofer, Ronald Gebauer und Dieter Rink gilt es, sich der Thematik Bildung für nachhaltige Entwicklung zu nähern. In diesem Kapitel werden, trotz der vielschichtigen Bedeutungsstruktur von BNE, zentrale Bestimmungsmomente des Begriffs herausgearbeitet.

Im zweiten Text fokussiert Carolin Hoch die Genese des politischen Programms einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Notwendig ist dies nicht nur für die Reflexion des Standortes des BNE-Kompetenzzentrums. Darüber hinaus sind die politischen Beschlüsse und Konzeptpapiere zentrale Bezugspunkte für das Handeln der Akteurinnen und Akteure im Feld. Analysen, die diesen Umstand ignorieren, laufen Gefahr, den Gegenstand zu verfehlen.

Daran anschließend stellt Katrin Otremba das Verbundprojekt vor. Zum Verständnis des Anliegens und des Konzepts des Verbundprojektes ist es notwendig, sich neben dem bildungspolitischen Trend einer Bildung für nachhaltige Entwicklung einen weiteren bildungspolitischen Trend zu vergegenwärtigen – dem der Regionalisierung von Bildung. Zentral ist hierbei der Begriff der Bildungslandschaft und der damit verbundenen Verschiebung von Steuerungsvorstellungen (Governance) nicht nur im Bildungssektor. Erst durch diese Ergänzung lässt sich der Gegenstand einer Bildungslandschaft für nachhaltige Entwicklung konturieren und der Aufbau und das geplante Vorgehen des BNE-Kompetenzzentrums sinnhaft darstellen.

Als nächstes gilt es sich der Frage zu nähern, was jenseits einer formalen Bestimmung, eine strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunalen Bildungslandschaften charakterisiert. Im Text von Maria Albrecht und Tatjana Mögling wurden Erkenntnisse und Befunde bisheriger Veröffentlichungen gesichtet und systematisiert. Dabei wurden wissenschaftliche Publikationen ebenso gesichtet wie politische Programmatiken. Dabei zeigt sich, dass es vielfältige Vermutungen gibt, welche Dimensionen eine strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunalen Bildungslandschaften kennzeichnen.

Belastbare Erkenntnisse über deren faktische Relevanz und den Interdependenzen zwischen den Dimensionen existieren hingegen nur bedingt.

Um dieses Desiderat schließen zu können, bedarf es weiterer theoretischer Vorarbeit, welche die Relevanz- und Interdependenzanalysen anzuleiten vermag.

Im Text von Ronald Gebauer wird hierfür der Educational-Governance-Ansatz und der Ansatz der interorganisationalen Forschung bzw. Collaborative Governance als zentrale theoretische Bezugslinien hinsichtlich der Frage der strukturellen Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunalen Bildungslandschaften erschlossen. Darüber hinaus werden erste Konzepte für die empirische Erforschung erarbeitet.

Anna-Luise Schönheit nähert sich im darauffolgenden Text „Kommunale Netzwerkstrukturen und die Verankerung von BNE“ dem Gegenstand aus einer netzwerktheoretischen Perspektive und orientiert sich dabei an der Frage, welche Netzwerkstrukturen die strukturelle Verankerung von BNE in Kommunen fördern. Zunächst wird die netzwerktheoretische Perspektive legitimiert. Anschließend werden Erkenntnisse aus der Netzwerkperspektive allgemein wie auch Erkenntnisse einer solch motivierten Forschung in Bezug zu BNE zusammengetragen.

Zu einer Standort-, Gegenstands- und Kenntnisstandbestimmung im Bereich der strukturellen Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung gehört es ebenso sich kritisch mit den eigenen Prämissen und Axiomen auseinander zu setzen. Dies erfolgt abschließend im Text „Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Umwelt- und Nachhaltigkeitsforschung“ von Ronald Gebauer. Zentrale Erkenntnis aus dieser Erarbeitung ist, dass gerade in politischen Programmatiken häufig geäußerte Hoffnung zu den Wirkungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung durchaus skeptisch begegnet werden kann. Dies stellt aber, wie gleichfalls gezeigt werden wird, die Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht als solche in Frage.

Aus aktuellem Anlass haben wir uns entschieden, diesem Bericht ein weiteres Kapitel hinzuzufügen. Die SARS-CoV-2-Pandemie hat einen starken Einfluss auf kommunale Handlungsspielräume bei der strukturellen Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wie diese sich verändernden Handlungsspielräume auf kommunaler Ebene genutzt werden, ist hingegen eine offene empirische Frage. Aus diesem Grund ist es für die Arbeit des BNE-Kompetenzzentrums unerlässlich, sich die besonderen

Umstände, welche in der bisherigen Literatur nicht berücksichtigt werden konnten, explizit zu vergegenwärtigen.

Dieser erste Überblick zur Standort-, Gegenstands- und Kenntnisstandbestimmung des BNE-Kompetenzzentrums stellt nur einen Zwischenschritt und Auftakt für das weitere theoretische und methodische Vorgehen im Rahmen der formativen Prozessevaluation im Verbundprojekt dar.

Literatur

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., Aufl. Heidelberg

DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hrsg.) (2008): Standards für Evaluation. Mainz

Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld

2 BNE-Definition: Herleitungen und Einordnung

Lisa Artmaier, Korbinian Biller, Angela Firmhofer, Ronald Gebauer, Dieter Rink

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein Konzept, zu dem es bislang keine einheitliche Definition gibt und das zudem Gegenstand kontroverser wissenschaftlicher Diskussionen ist (Hamborg 2017, S. 3). Den meisten **Definitionen ist gemeinsam, dass Individuen mithilfe von Bildungsaktivitäten zur partizipativen Gestaltung einer zukunftsfähigen (Welt-)Gesellschaft befähigt werden sollen, indem sie lernen** vorausschauend zu denken, das eigene Handeln zu reflektieren, Perspektivwechsel zu vollziehen, sich zukunftsfähiges Wissen anzueignen und sich an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Neben dem Erwerb von anwendungsbereitem Wissen und Kompetenzen von Einzelnen (Mikroebene) ist der gesellschaftliche Wandel (Makroebene) ein erklärtes Ziel von BNE – sprich die Verhaltensänderung von vielen hat Auswirkungen auf die größeren Zusammenhänge. Diese individuellen Entwicklungen müssen allerdings auch durch BNE-bewusste Institutionen unterstützt werden. Da BNE einen fächer- und zielgruppenübergreifenden Bildungsanspruch hat, richtet sie sich weder nur an eine spezifische Zielgruppe (z. B. Alters- oder Lebensphase) noch gibt es einen exklusiven fachlichen Zugang dazu. Vielmehr speist sich der Ansatz aus unterschiedlichen Quellen (u. a. Globales Lernen, (entwicklungs-)politische Bildung, Menschenrechtsbildung, Umweltbildung). Allen Ansätzen ist die Idee inhärent, dass die Wirtschafts- und Lebensweisen von Industrienationen nicht nachhaltig sind und bisher nicht schonend mit Mensch und Natur umgegangen wird.

Das Programm einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wird seit den 1990er-Jahren kontrovers diskutiert und hat seitdem deutlich an Substanz, Profil und Legitimation gewonnen. Aus einer politisch-analytischen Perspektive bewirkte die Weltkonferenz

L. Artmaier · A. Firmhofer (✉)
Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: firmhofer@dji.de

K. Biller
Deutsches Jugendinstitut e.V., Außenstelle Halle, Franckeplatz 1, Haus 12/13, 06110 Halle

R. Gebauer · D. Rink
Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung GmbH – UFZ, Department Stadt- und Umweltsoziologie,
Permoserstraße 15, 04318 Leipzig

für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro im Jahr 1992 und die dort verabschiedete Agenda 21 einen Paradigmenwechsel für die Umweltbildung. Für die entwicklungspolitische Bildung hingegen bestätigte die dort verabschiedete „Erklärung von Rio“ eher schon existente Nachhaltigkeitsbestrebungen (Scheunpflug 2001, S. 92). Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung (NE) hat sich dabei als wichtiger Impulsgeber für pädagogische Innovationen erwiesen (Klemm 2002). Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde in dieser Formierungsphase in erster Linie in politisch-programmatischen Texten definitorisch bestimmt. Die internationale Ebene mit der UNESCO-Definition von BNE sowie die meist daran orientierten Definitionen auf nationaler Ebene sind dabei leitend (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2011).

Kommunale Akteurinnen und Akteure wurden zwar von vornherein in den Bereichen Bildung und Nachhaltigkeit adressiert, aufgrund der Themenkonkurrenz im kommunalen Aufgabenspektrum, hängt die Unterstützung des Themas BNE jedoch stark von Persönlichkeiten und Möglichkeiten vor Ort ab (Duvneck/Singer-Brodowski/von Seggern 2020, S. 20f.). Dabei kann eine eigenständige kommunale Auseinandersetzung mit möglichen Grundpfeilern einer BNE bereits einen wesentlichen kommunalspezifischen BNE-Prozess befördern (Grapentin-Rimek 2019).

Das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung basiert auf der Annahme, dass jeder Mensch Nachhaltigkeit bzw. nachhaltiges Verhalten erlernen kann bzw. in der Lage ist, sein Handeln daran auszurichten. Der inhaltliche Kern von BNE liegt folglich im Begriff der nachhaltigen Entwicklung. Möchte man BNE verstehen, muss man also wissen, was Nachhaltigkeit ist. Das Prinzip der Nachhaltigkeit hat seinen Ursprung in einem zukunftsfähigen Bewirtschaftungsprinzip der Forstwirtschaft im Deutschland des 18. Jahrhunderts. Dieses besagt, dass nur so viel Holz geschlagen werden darf, wie auch nachwachsen kann. Andernfalls entzieht sich die Forstwirtschaft ihrer Grundlage. Gesellschaft und Wirtschaft sind zwingend auf den Erhalt ihrer natürlichen Grundlagen angewiesen. Diese ökologischen und ökonomischen Dimensionen wurden im heutigen Nachhaltigkeitsdiskurs um soziale und kulturelle Aspekte erweitert (Stoltenberg 2009, S. 150). Wir können Nachhaltigkeit mit folgenden Beispielen auf die vier Dimensionen beziehen:

- **Ökologie**, z. B. ein geringer Ressourcenverbrauch, die Reduktion der Emission von Treibhausgasen sowie Natur- und Umweltschutz insgesamt

- **Soziales**, z. B. Einkommens- und Bildungsgerechtigkeit oder Achtung von Diversität und Inklusion
- **Ökonomie**, z. B. schonende Nutzung von natürlichen Ressourcen, geregelte Finanzmärkte und Frieden
- **Kultur**, z. B. Kooperation sowie kulturelle und individuelle Entwicklung.

Laut UN ist nachhaltige Entwicklung eine Entwicklung, „die die Bedürfnisse der gegenwärtigen Generation befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, S. 47). Auch wenn hier ein zentraler Zielkonflikt zwischen wirtschaftlichem Wachstum und nachhaltiger Entwicklung nicht aufgelöst wird, wurde das Leitbild für nachhaltige Entwicklung schon 1992 auf der UN-Weltkonferenz in Rio verabschiedet und findet in den 2015 beschlossenen 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung eine Aktualisierung und Konkretisierung. Es muss jedoch nach wie vor geklärt werden, inwieweit sich die 17 Ziele gegenseitig in ihrer Umsetzung einschränken. Im Rahmen der Agenda 2030 haben sich die Staaten der Vereinten Nationen zum Ziel gesetzt, auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene für die Umsetzung der 17 Ziele zu sorgen. BNE ist eine Möglichkeit zur Vermittlung und Umsetzung dieser Ziele. BNE ist somit Ziel (SDG 4.7) und Weg zugleich (siehe UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development 2021).

Die begriffliche Unschärfe von BNE wird im wissenschaftlichen Diskurs thematisiert: „Weder der Terminus ‚Bildung‘, noch der Terminus ‚nachhaltige Entwicklung‘ ist fachwissenschaftlich oder im Alltagsgebrauch eindeutig definiert“ (de Haan 2002, S. 13; siehe hierzu auch Rost 2002; Rieckmann 2017; Michelsen/Overwien 2020). Dies wird für die Praxis sowohl positiv bewertet (z. B. Bormann/Nikel 2017) als auch kritisiert (z. B. Goritz/Kolleck/Jörgens 2019; Hamborg 2020). Annäherungen an eine Definition von BNE finden sich v.a. im pädagogischen Bereich (Kompetenzmodelle; z. B. de Haan 2002).

Folgende Konzeptualisierungen für die Nutzung einer BNE-Definition lassen sich empirisch beobachten (Auflistung nicht abschließend): So gibt es **übergreifende und funktionale Definitionen**, derer zufolge BNE einer Verzwecklichung des Bildungsbegriffs folgt, indem sie Menschen „befähigt“, nachhaltig zu handeln bzw. die Gesellschaft zu gestalten (z. B. die Definition der UNESCO und des Nationalen Aktionsplans BNE). Nachhaltige Entwicklung setzt dabei die Ziele, die durch BNE in

umfassender Weise umgesetzt werden sollen. Durch Bildung solle sich die Gesellschaft folglich nachhaltig entwickeln. Des Weiteren existieren **pragmatische, politisch-legitimatorische Bestimmungen**, wonach BNE das ist, was auf den unterschiedlichen politischen Ebenen vereinbart und verfolgt wird. Diese Bestimmungen sind in der Regel in politischen bzw. programmatischen Dokumenten formuliert (UNESCO 2020). BNE ist demzufolge das, was die Akteurinnen und Akteure machen (wollen). Darüber hinaus gibt es **funktional untergeordnete Bestimmungen**, wonach BNE ein Einzelthema bzw. Handlungsfeld von NE ist. BNE ist demzufolge das, was auf kommunaler Ebene neben Klimaschutz, Fair Trade, MINT, Demokratie etc. konkret im Bildungsbereich gemacht wird. Es finden sich auch **thematisch-inhaltliche Bestimmungen**, wonach BNE als Ersatzbegriff für andere pädagogische Ansätze wie Umweltbildung, Globales Lernen, Friedenspädagogik etc. genutzt wird. Daneben gibt es weitere **thematisch-inhaltliche Bestimmungen**, wonach der Begriff Nachhaltigkeit, auf dem BNE teilweise aufbaut, sich aus verschiedenen Dimensionen (ökologisch, sozial, ökonomisch, kulturell) zusammensetzt (Stoltenberg 2009, S. 150). Schließlich lassen sich **kompetenz- und handlungsorientierte Bestimmungen** identifizieren, wonach BNE über reine Wissensvermittlung hinausgeht und verschiedene Kompetenzen vermitteln möchte (de Haan 2008). Diesen Bestimmungen zufolge ist BNE ein Mittel zur Herstellung und Verbesserung von Teilhabe und Partizipation.

Die genannten Definitionen und Verwendungsweisen von BNE zeichnen sich durch folgende Merkmale, die sowohl singular als auch in Kombination miteinander auftreten können, aus:

- eine indirekte Normativität, da sie sich auf die normative Definition von NE beziehen, jedoch nicht selbst normativ sind;
- eine gewisse Unbestimmtheit bzw. Abstraktheit, da sie sich auf Bildung in ihrer Breite beziehen;
- ein überaus emphatisches Verständnis, demzufolge die Gestaltungskompetenz für die Gesellschaft der Zukunft vermittelt werden soll; BNE wirkt wie ein neues Bildungsideal;
- eine ausgesprochene Funktionalität, da BNE der Umsetzung von NE dienen soll;
- eine politische Legitimation, indem durch BNE Zielsetzungen erfolgen bzw. darauf Bezug genommen wird;

- mitunter eine Reduktion auf Umweltbildung, wenn inhaltliche Konkretisierungen von BNE vorgenommen werden; das findet man vereinzelt in der kommunalen Praxis.

Für das BNE-Kompetenzzentrum geht es nicht um ein bestimmtes Konzept von BNE (die BNE), sondern um einen Ansatz, der auf unterschiedlichen Wegen genutzt werden kann (eine BNE). Eine BNE geht also über reine Informationsvermittlung hinaus und regt kritisches Denken über das eigene Handeln sowie Kompetenzbildung an. Demzufolge steht auch die Entwicklung eines individuellen BNE-Verständnisses der kooperierenden Kommunen im Fokus der Begleitung durch das BNE-Kompetenzzentrum. Aus den vorgehenden Überlegungen ergibt sich für das BNE-Kompetenzzentrum folgende Definition:

BNE bedeutet, mithilfe von Bildungsaktivitäten Individuen zur partizipativen Gestaltung einer zukunftsfähigen Weltgesellschaft zu befähigen und dabei eigene Handlungen und deren Auswirkungen zu reflektieren. BNE ist ein ganzheitliches Konzept, in dem Institutionen eine Vorbildfunktion für Lernende einnehmen (Whole Institution Approach).

Mit diesen Ausführungen zur BNE-Definition soll eine Einordnung der wissenschaftlichen wie praktischen Arbeit des BNE-Kompetenzzentrums erfolgen. Diese beziehen sich wohl auf die BNE-Diskurse, als auch die Aktivitäten (besonders) auf kommunaler Ebene. Sie bezieht sich darüber hinaus auf die Empirie der Projektevaluation des BNE-Kompetenzzentrums, in der die BNE-Verständnisse „vor Ort“ analysiert werden.

Literatur

- Bormann, Inka/Nikel, Jutta (2017): How education for sustainable development is implemented in Germany: Looking through the lens of educational governance theory. *International Review of Education*. In: *International Review of Education*, 63. Jg., H. 6, S. 793–809
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Bonn
- de Haan, Gerhard (2002): Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25. Jg., H. 1, S. 13–20
- de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden, S. 23–44

- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2011): UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005-2014. Nationaler Aktionsplan für Deutschland. Bonn
- Duveneck, Annika/Singer-Brodowski, Mandy/von Seggern, Janne (2020): Die Governance von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Wissenschaftlicher Report. Berlin
- Goritz, Alexandra/Kolleck, Nina/Jörgens, Helge (2019): Education for Sustainable Development and Climate Change Education: The Potential of Social Network Analysis based on Twitter Data. In: Sustainability, 11. Jg., H. 19
- Grapentin-Rimek, Theresa (2019): Executive Summary. BNE-Bildungslandschaften – Kommunen als Schlüsselstellen für eine gesellschaftliche Transformation zu einer nachhaltigen Entwicklung. Berlin
- Hamborg, Steffen (2017): Lokale Bildungslandschaften auf Nachhaltigkeitskurs. Bildung für nachhaltige Entwicklung im kommunalpolitischen Diskurs. Dissertation. Wiesbaden
- Hamborg, Steffen (2020): Wie über BNE reden? Ein Essay vom Unbehagen an verzwecklichter Bildung im Namen des Guten. In: Eicker, Jannis/Eis, Andreas/Holfelder, Anne-Katrin/Jakobs, Sebastian/Yume, Sophie (Hrsg.): Konzeptwerk Neue Ökonomie. Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt a.M., S. 167–172
- Hauff, Volker (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven
- Klemm, Ulrich (2002): Lehren und Lernen im Horizont von Rio. Methodik und Didaktik als Konsultationsprozess. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25. Jg., H. 1, S. 21–24
- Michelsen, Gerd/Overwien, Bernd (2020): Nachhaltige Entwicklung und Bildung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 557–574
- Rieckmann, Marco (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Großen Transformation – Neue Perspektiven aus den Buen-Vivir- und Postwachstumsdiskursen. In: Emde, Oliver/Jakubczyk, Uwe/Kappes, Bernd/Overwien, Bernd (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Leverkusen-Opladen, S. 147–159
- Rost, Jürgen (2002): Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25. Jg., H. 1, S. 7–12
- Scheunpflug, Annette (2001): Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Herz, Otto/Seybold, Hansjörg/Strobl, Gottfried (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen, S. 87–99
- Stoltenberg, Ute (2009): Mensch und Wald. Theorie und Praxis einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfelds Wald. München
- UNESCO (2020): Education for sustainable development. A roadmap. ESD for 2030. Paris
- UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development (2021): Berliner Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin
- UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005-2014 (2011): Nationaler Aktionsplan für Deutschland. Bonn
- UN (2015): Resolution 70/1. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung
- UN (2017): Resolution 71/313. Arbeit der Statistischen Kommission betreffend die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung

3 Bildung für nachhaltige Entwicklung: Historischer Überblick und politische Rahmung

Carolin Hoch

Ziel dieses Kapitels ist es, den politischen Rahmen von Bildung für nachhaltige Entwicklung aufzuzeigen sowie die zentralen historischen Entwicklungen und Aktivitäten der letzten Jahrzehnte zu beschreiben. Zunächst werden anhand einer tabellarischen Übersicht zentrale relevante Ereignisse und Aktivitäten dargestellt. Daran anschließend werden die wesentlichen Meilensteine der letzten Jahre genauer beleuchtet. Im Mittelpunkt stehen dabei die Dekaden und Programme der Vereinten Nationen, sprich die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, das Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und das Programm, das 2020 neu gestartet ist, „Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs“. Außerdem wird auf zentrale Verankerungen bzw. Leitlinien eingegangen, die im Zusammenhang mit BNE auf nationaler Ebene Relevanz haben: der Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Agenda 2030 und die Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie.

Die Ausarbeitung basiert auf einer Textrecherche verschiedener Veröffentlichungen, allen voran Veröffentlichungen der Vereinten Nationen, der UNESCO, der Deutschen UNESCO-Kommission, der Deutschen Bundesregierung, des Deutschen Bundestags, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Nationalen Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung. Als weitere Informationsquelle wurde das BNE-Portal¹ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung herangezogen.

3.1 Historische Einordnung

Die nachfolgende Tabelle 3.1 skizziert überblicksmäßig wichtige Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, die wesentlich dazu beigetragen haben, Bildung für nachhaltige

C. Hoch (✉)
Deutsches Jugendinstitut e.V., Außenstelle Halle, Franckeplatz 1, Haus 12/13, 06110 Halle
E-Mail: hoch@dji.de

¹ Abrufbar unter: <https://www.bne-portal.de/>

Entwicklung voranzutreiben. Zentrale Ereignisse sind fett hervorgehoben. Ebenfalls sind Verweise auf die Originalliteratur, z. B. Handlungsrahmen oder Beschlüsse, der Tabelle zu entnehmen.

Tab. 3.1: Überblick über die relevantesten Entwicklungen bezüglich BNE

| Jahr | Entwicklung |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1987 | <p>Veröffentlichung des <i>Brundtland-Berichts</i> (Vereinte Nationen 1987), welcher die erste Definition des Begriffs „nachhaltige Entwicklung“ enthält:</p> <p>„Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (Vereinte Nationen 1987, o. S.).</p> |
| 1992 | <p>Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro, auf der die <i>Agenda 21</i> (Vereinte Nationen 1992), ein Aktionsprogramm für eine weltweit nachhaltige Entwicklung, beschlossen wurde.</p> <p>Kapitel 36 der Agenda 21 betont bereits die Bedeutung von Bildung im Kontext von nachhaltiger Entwicklung:</p> <p>„Bildung (...) ist als ein Prozess zu sehen, mit dessen Hilfe Menschen wie Gesellschaften ihr volles Potenzial verwirklichen können. Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen“ (Vereinte Nationen 1992, S. 329).</p> <p>Die Umsetzung der Agenda 21 ist in erster Linie Aufgabe der Regierungen. Kapitel 28 der Agenda 21 verweist dabei auf die wichtige Rolle der Kommunen:</p> <p>„Da so viele der in der Agenda 21 angesprochenen Probleme und Lösungen ihre Wurzeln in Aktivitäten auf örtlicher Ebene haben, ist die Beteiligung und Mitwirkung der Kommunen ein entscheidender Faktor</p> |

bei der Verwirklichung der Agendaziele“ (Vereinte Nationen 1992, S. 291).

Das Ergebnis daraus sind zahlreiche *Lokale Agenda 21*-Initiativen, sprich Nachhaltigkeitsprogramme von Gemeinden oder Regionen.

2000 Verabschiedung der Millenniums-Erklärung (Vereinte Nationen 2000) in New York und daraus Ableitung der acht *Millenniums-Entwicklungsziele (MDGs)*², die bis 2015 erreicht werden sollten.

Ein Bericht der Vereinten Nationen über die MDGs aus dem Jahr 2015 resümiert weltweit erhebliche, jedoch für einzelne Länder und Regionen ungleichmäßige, Fortschritte. Demnach sind gezieltere Maßnahmen notwendig, um alle, unabhängig von Armut, Geschlecht, Alter, einer Behinderung oder ethnischer Zugehörigkeit, gleich zu erreichen (Vereinte Nationen 2015b, S. 8).

2002 Erstmalsiger Beschluss einer nationalen Nachhaltigkeitsstrategie in Deutschland.

2005–2014 *UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“* (UNESCO 2005), die im Anschluss an den Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung 2002 in Johannesburg (Rio+10) mit dem Ziel, das Konzept der nachhaltigen Entwicklung in allen Bereichen der Bildung weltweit zu verankern, ausgerufen wurde.

„Jeder Mensch soll die Möglichkeit haben, die Werte, Kompetenzen, Fertigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, die für die verantwortungsvolle Gestaltung einer ökologisch, ökonomisch und sozial nachhaltigen Zukunft erforderlich sind“ (DUK 2011c, S. 4).

2012 fand in Rio de Janeiro (Rio+20) die Konferenz der Vereinten Nationen zu nachhaltiger Entwicklung statt. Im Abschlussdokument „The Future we want“ (Vereinte Nationen 2012a) einigten sich die

² Die MDGs lauten: Beseitigung der extremen Armut und des Hungers, Verwirklichung der allgemeinen Grundschulbildung, Förderung der Gleichstellung der Geschlechter und Ermächtigung der Frauen, Senkung der Kindersterblichkeit, Verbesserung der Gesundheit von Müttern, Bekämpfung von HIV/AIDS, Malaria und anderen Krankheiten, Sicherung der ökologischen Nachhaltigkeit, Aufbau einer weltweiten Entwicklungspartnerschaft (Vereinte Nationen 2000).

Mitgliedstaaten darauf, „[BNE; Anmerkung d. A.] zu fördern und die Frage der nachhaltigen Entwicklung auch nach der [UN-Dekade; Anmerkung d. A.] aktiver in die Bildung zu integrieren“³ (Vereinte Nationen 2012b, S. 105). Außerdem einigte man sich auf die Ausarbeitung von *Zielen für eine nachhaltige Entwicklung (SDGs)* (Vereinte Nationen 2012b, S. 107–108). Im September 2015 wurde schließlich die *Agenda 2030* (Vereinte Nationen 2015a) mit den 17 SDGs verabschiedet.

2015–2019 *Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (WAP)* (DUK 2014c) als offizielles Folgeprogramm der UN-Dekade, um weiterhin weltweit BNE-Aktivitäten zu fördern, langfristig eine systematische Veränderung des Bildungssystems zu bewirken und BNE vom Projekt zur Struktur zu bringen (Deutscher Bundestag 2017, S. 12).

„Das übergreifende Ziel des WAP ist es, Aktivitäten auf allen Ebenen und in allen Bereichen der Bildung anzustoßen und zu intensivieren, um den Prozess hin zu einer nachhaltigen Entwicklung zu beschleunigen“ (DUK 2014c, S. 14).

2016 wurde die *Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie (DNS)* (Die Bundesregierung 2016b) als Grundlage für die nationale Umsetzung der Agenda 2030 neu aufgelegt. 2018 erfolgte eine Aktualisierung der DNS (Die Bundesregierung 2018) und 2021 eine Weiterentwicklung (Die Bundesregierung 2021).

2017 wurde der *Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung (NAP)* (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017) für die Umsetzung des WAP verabschiedet.

2020–2030 *„Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs 2030“* (kurz „*ESD for 2030*“) (UNESCO 2020a) als neues Programm, um auch zukünftig die Integration von BNE in die Bildungslandschaft voranzutreiben. „*ESD for 2030*“ richtet sich direkt an die

³ Das Zitat entstammt der deutschen Übersetzung der Resolution 66/288 „Die Zukunft, die wir wollen“.

Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 und weist BNE dabei eine Schlüsselrolle zu:

„ESD for 2030 aims to build a more just and sustainable world through strengthening ESD and contributing to the achievement of the 17 SDGs“ (UNESCO 2020a, S. 14).

3.2 Präzisierung und Beschreibung von BNE-Entwicklungen

Im nachfolgenden Textabschnitt werden einige Ereignisse aus Tabelle 3.1 erneut aufgegriffen und genauer beschrieben. Dabei stehen zwei Aspekte im Vordergrund. Zum einen werden die Dekaden bzw. Programme der Vereinten Nationen dargestellt und zum anderen werden politische Verankerungen beschrieben, die sich aufgrund der Programme und Dekaden der Vereinten Nationen entwickelt haben bzw. parallel dazu entstanden sind – die Agenda 2030, die Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie und der Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der Fokus bei der genaueren Beschreibung der Entwicklungen liegt im Wesentlichen auf Aktivitäten und Entwicklungen in Deutschland und vor allem, wenn genauer spezifiziert, auf Aktivitäten und Entwicklungen in Kommunen.

Das übergeordnete Ziel der Dekaden bzw. Programme der Vereinten Nationen und dem daraus hervorgegangenen Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung ist die feste Verankerung von BNE in die Strukturen der gesamten Bildungslandschaft. Die Agenda 2030 und die Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie, als nationale Umsetzung der Agenda 2030, zielen hingegen direkt auf das Erreichen einer nachhaltig entwickelten Gesellschaft ab. Da jedoch BNE dabei als ein wesentlicher Bestandteil zur Erreichung von Nachhaltigkeit und damit zur Erreichung der Agenda 2030-Ziele verstanden wird, und die Prozesse somit eng miteinander verbunden sind, wird auch auf diese Entwicklungen nachfolgend eingegangen. Die Darstellung der Ereignisse und Aktivitäten erfolgt chronologisch.

3.2.1 UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014

Für die Koordinierung der UN-Dekade war auf internationaler Ebene die UNESCO verantwortlich. In Deutschland war das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) federführend. Für die Koordination der über die staatliche Ebene

hinausreichenden nationalen Aktivitäten wurde die Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) beauftragt (DUK 2011b, S. 52).

Als zentrales Steuer- und Abstimmungsgremium hat die DUK das Nationalkomitee, das aus ganz unterschiedlichen Vertreterinnen und Vertretern aus Bund, Ländern, Kommunen, Zivilgesellschaft, Wirtschaft, Nichtregierungsorganisationen und Wissenschaft bestand, berufen (DUK 2015, S. 30). Die Mitglieder deckten alle formalen Bildungsbereiche ab. Dazu kamen Vertreterinnen und Vertreter der außerschulischen Bildung (DUK 2015, S. 30). Zur operativen Umsetzung der UN-Dekade wurde weiterhin eine Koordinierungsstelle eingerichtet.

Ebenfalls hat das Nationalkomitee einen Runden Tisch einberufen. Dieser setzte sich aus 130 Expertinnen und Experten zusammen und tagte in der Regel einmal im Jahr (DUK 2011c, S. 9). Im Rahmen dieser Treffen wurden verschiedene Arbeitsgruppen⁴ eingerichtet, die unter anderem Empfehlungen, Konzepte, Leitfäden und Handlungsorientierungen entwickelten (DUK 2015, 2011c, S. 12).

Für die Umsetzung der UN-Dekade hat das Nationalkomitee, in Abstimmung mit den Mitgliedern des Runden Tisches und nach einer Online-Konsultation, an der sich auch Bürgerinnen und Bürger beteiligen konnten, einen Nationalen Aktionsplan (DUK 2011b) erarbeitet. Dieser erschien 2005 und wurde zweimal (2008 und 2011) fortgeschrieben. Das wesentliche Ziel dieses Nationalen Aktionsplans lag darin, „das Konzept der nachhaltigen Entwicklung in allen Bereichen der Bildung in Deutschland dauerhaft zu verankern“ (DUK 2011b, S. 12). Vier strategische Ziele des Nationalen Aktionsplans sollten dabei helfen:

- Weiterentwicklung und Bündelung der Aktivitäten sowie Transfer guter Praxis in die Breite: bereits existierende Initiativen und Good-Practice weiterentwickeln, stärker aufeinander beziehen und in die gesamte Bildungslandschaft hineinragen; von zeitlich befristeten Projekten hin zu einer dauerhaften strukturellen Einbettung kommen,
- Vernetzung der BNE-Akteure: bessere Vernetzung der Akteurinnen und Akteure aus den unterschiedlichsten Bereichen (Administration, Wirtschaft, NGO, Politik) und bessere Kommunikation nach außen,

⁴ Folgende Arbeitsgruppen gab es am Ende der UN-Dekade: AG Elementarbereich, AG Schule, AG Berufliche Aus- und Weiterbildung, AG Hochschule, AG Außerschulische Bildung, AG Informelles Lernen, AG Kommunen und BNE, AG Medien, AG Ökonomie und Konsum, AG Biologische Vielfalt, AG Kulturelle Bildung und AG Kulturpolitik.

- Verbesserung der öffentlichen Wahrnehmung von BNE: öffentliches Bewusstsein schaffen, allen Bürgerinnen und Bürgern die Notwendigkeit von BNE verdeutlichen,
- Verstärkung internationaler Kooperationen: Erarbeiten gemeinsamer Lösungswege mit anderen Ländern und Kulturen, gegenseitig aus Erfahrungen lernen (DUK 2011b, S. 12–16).

Jedem Ziel waren Teilziele, die zur Erreichung der Ziele beitragen sollten, zugeordnet.

Den Kommunen kommt bei der Umsetzung von BNE als Schnittstelle zwischen den Bürgerinnen und Bürgern und der Politik eine ganz besondere Rolle zu, da sie direkt vor Ort Maßnahmen ergreifen können (DUK 2014a, S. 6). Zum Zeitpunkt der UN-Dekade gab es jedoch keine systematische Erfassung von BNE-Aktivitäten in Kommunen.

Wie bereits erwähnt, haben sich abgeleitet aus der Agenda 21 verschiedene Lokale Agenda 21-Aktivitäten entwickelt. Jedoch haben sich auch parallele Entwicklungen vollzogen. Die Arbeitsgruppe „Kommune und BNE“ (DUK 2011a) hält fest, dass 2011 in den meisten Kommunen schon BNE stattfand, ohne dass es mit BNE bezeichnet wurde. Somit gab es vermutlich sogar schon weitaus mehr Aktivitäten als bekannt waren. Zusammengefasst können die kommunalen BNE-Aktivitäten in der UN-Dekade wie folgt dargestellt werden:

- Vielfach existierten BNE-Angebote in einzelnen formalen Bildungseinrichtungen und/oder von einzelnen Akteurinnen und Akteuren im non-formalen Bereich (z. B. singuläre Veranstaltungen, Projekte oder Unterrichtseinheiten zu BNE sowie systematische Verankerungen von BNE im Leitbild einzelner Einrichtungen),
- weniger häufiger existierten kontinuierliche Lokale Agenda 21-Initiativen oder dauerhafte Netzwerke, die auf zivilgesellschaftlichem Engagement basierten und sich auch mit Bildungsfragen befassten,
- noch weniger etabliert waren Aktivitäten zu BNE, die von der jeweiligen Kommune als Maßnahme zur nachhaltigen Entwicklung der Kommune selbst

gesehen wurden, nur sehr wenige Kommunen hatten bis dato BNE als wesentlichen Aspekt ihres Leitbilds erklärt (DUK 2013, S. 29–30).⁵

Dabei wird in der Literatur darauf verwiesen, dass sich BNE positiv auf die Kommune auswirken kann. Demnach kann BNE⁶

- durch den Bezug auf Orientierungs- und Handlungswissen sowie Innovationskraft wichtige Perspektiven für die Lösung drängender Probleme der Kommunen eröffnen,
- die bessere Ausschöpfung der kommunalen Potenziale hinsichtlich Partizipation, Engagement, Integration und Solidarität ermöglichen und zum Verständnis für das globale Ganze beitragen sowie
- zur Attraktivität der Kommune als Standort für Wohnen, Arbeiten und Erholung beitragen (DUK 2014d, S. 10, 2011a, S. 6–13).

Weiterhin als positiv wird in der Literatur beschrieben, dass durch BNE Bildungsangebote besser, zahlreicher und attraktiver werden (DUK 2011a, S. 6); „Bildung für nachhaltige Entwicklung ist somit kein beliebiger Bildungsansatz neben anderen, sondern ein umfassendes Lehr- und Lernkonzept und Grundlage für die zukunftsfähige Gestaltung der Kommunen“ (DUK 2014d, S. 10).

Gute BNE in der Praxis wurde im Rahmen der UN-Dekade vom Nationalkomitee ausgezeichnet: knapp 2.000 Dekade-Projekte, 21 Kommunen und 49 Maßnahmen wurden gewürdigt (DUK 2015, S. 7).⁷ Dadurch wurden nicht nur die Leistungen im Bereich BNE anerkannt, sondern es wurde auch die Sichtbarkeit herausragender Aktivitäten erhöht (DUK 2015, S. 12). Die Auszeichnungen hatten das Ziel, zu motivieren, Legitimation in der Durchführung und Implementation von BNE zu schaffen, zur Nachahmung anzuregen und die konzeptionelle Weiterentwicklung von BNE zu fördern (DUK 2014a, S. 7, 2011c, S. 13).

Mit dem Ergebnis der UN-Dekade und geplanten bzw. geforderten Folgeaktivitäten haben sich vor allem drei Berichte der DUK befasst: die Bonner Erklärung (2014b),

⁵ Dies ist beispielsweise bei den 21 Kommunen der Fall, die im Rahmen der UN-Dekade von der DUK ausgezeichnet wurden. In diesem Fall übernehmen die zuständigen Abteilungen und Ämter eine koordinierende Funktion bei der Umsetzung von BNE-Aktivitäten vor Ort.

⁶ Der Ausarbeitung der Arbeitsgruppe „Kommune und BNE“ (DUK 2011a) sind Beispiele für die jeweiligen Punkte zu entnehmen.

⁷ Eine Beschreibung der ausgezeichneten Maßnahmen und Kommunen lässt sich dem Dokument „Vom Projekt zur Struktur“ der Deutschen UNESCO-Kommission (2014d) entnehmen.

das Positionspapier „Zukunftsstrategie BNE 2015+“ (2013) und der Abschlussbericht der Dekade „UN-Dekade mit Wirkung – 10 Jahre „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in Deutschland“ (2015). Sie schlussfolgern, dass die UN-Dekade in erster Linie das Bewusstsein für BNE schärfen, BNE als integralen Bestandteil der Bildung herausarbeiten und zahlreiche Akteurinnen und Akteure auf verschiedenen Ebenen (Politik, Wirtschaft, Forschung und Zivilgesellschaft) mobilisieren konnte. Weiterhin resümieren die Berichte, dass tragfähige Netzwerke von Einrichtungen sowie von Expertinnen und Experten entstanden sind und die Weichen für die strukturelle Verankerung von BNE in der deutschen Bildungslandschaft gestellt werden konnten. BNE war demnach kein Randthema mehr, sondern in allen Bildungsbereichen bekannt und es gab vielzählige Ansätze zur festen Verankerung (DUK 2015, S. 6).

Ebenfalls ist den genannten Berichten jedoch zu entnehmen, dass eine feste Verankerung von BNE in allen Bildungsbereichen am Ende der UN-Dekade nicht erreicht werden konnte. Vor allem die Verstetigung von Projekten und die Zusammenführung und Weiterentwicklung lokaler BNE-Projekte zu lokalen und regionalen Bildungslandschaften stand demnach noch vor großen Herausforderungen (DUK 2014b, S. 8). Auch bei der ressortübergreifenden Zusammenarbeit und politischen Unterstützung für BNE auf Bund- und Länderebene sowie bei der Verankerung von BNE in relevanten politischen Prozessen auf nationaler, Länder- und lokaler Ebene (z. B. Nachhaltigkeitsstrategien und entsprechende Fortschrittsberichte) war demnach noch viel zu tun (DUK 2015, S. 24, 2014b, S. 8).

3.2.2 Die Agenda 2030 und die Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie

Wie eingangs in Tabelle 3.1 bereits erwähnt wurde, fand 2012 in Rio de Janeiro (Rio+20) die Konferenz der Vereinten Nationen zu nachhaltiger Entwicklung statt, auf der zum einen beschlossen wurde, dass auch nach der UN-Dekade die Bemühungen hinsichtlich BNE vorangetrieben werden sollen und zum anderen einigte man sich auf die Ausarbeitung von Zielen für eine nachhaltige Entwicklung. Die Ziele für eine nachhaltige Entwicklung wurden in der Agenda 2030 verankert und 2015 verabschiedet. 2016 traten sie in Kraft. Bevor auf die Fortführung der Verankerung von BNE über die UN-Dekade hinaus eingegangen werden soll, wird zunächst die Agenda 2030 vorgestellt. Eingegangen wird dabei ebenfalls auf die Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie als nationale Umsetzung der Agenda 2030.

Agenda 2030

Die Globale Nachhaltigkeitsagenda, „Transformation unserer Welt: Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ (Vereinte Nationen 2015a), wurde im September 2015 von den Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen auf der Generalversammlung in New York einstimmig verabschiedet. Sie geht aus einem mehr als dreijährigen transparenten Verhandlungsprozess hervor, in den auch die Öffentlichkeit intensiv einbezogen wurde. Ziel der historisch einmaligen Agenda ist es, die weltweite Entwicklung ökologisch, wirtschaftlich und sozial nachhaltig zu gestalten – also die Transformation der Welt, in der alle ökologisch verträglich, sozial gerecht und wirtschaftlich leistungsfähig handeln. Wirtschaftlicher Fortschritt soll dabei im Einklang mit sozialer Gerechtigkeit und im Rahmen der ökologischen Grenzen voranschreiten (BMZ 2017, S. 2). Zukünftigen Generationen soll damit die Perspektive auf ein würdiges Leben gegeben werden.

Die Agenda 2030 enthält 17 Nachhaltigkeitsziele, die sogenannten Sustainable Development Goals (SDGs). Die SDGs gelten universell, also für alle Länder weltweit gleichermaßen. Die übergeordnete Maxime lautet „Niemanden zurücklassen“ („Leave no one behind“), d. h. alle Ziele und Zielvorgaben sollen für alle Nationen, Völker und Teile der Gesellschaft erreicht werden (Vereinte Nationen 2015a). Die Teile der Gesellschaft, die am weitesten zurückliegen, sollen dabei zuerst erreicht werden (Vereinte Nationen 2015a, S. 3). Ziel der Agenda 2030 ist es, die 17 SDGs bis zum Jahr 2030 zu erreichen.

Die Agenda 2030 knüpft an die MDGs an, geht jedoch einen Schritt weiter. Die SDGs unterscheiden sich von den MDGs in Umfang, geografischer Reichweite und in den politischen Schwerpunkten (DUK/ÖUK/SUK 2017, S. 3–4). Entsprechend der Veröffentlichung „Unpacking SDG 4“ (DUK/ÖUK/SUK 2017) hat das MDG 2 vor allem Kinder und den Zugang zu Grundbildung in Blick, die Agenda 2030 bezieht sich hingegen auf alle Menschen gleichermaßen, also Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Außerdem geht es nicht mehr nur um Zugang zu Grundbildung, sondern um Zugang zu hochwertiger Grundbildung, das schließt frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, Grundschul- und Sekundarschulbildung, Alphabetisierung, Vermittlung von Basisqualifikationen und auch den chancengerechten Zugang zu Bildung ein (DUK/ÖUK/SUK 2017, S. 3). Zudem lag der Fokus bei den MDGs in erster Linie auf Staaten mit niedrigem Einkommen und auf von Konflikten betroffenen

Staaten im globalen Süden (ebd.). Die Agenda 2030 soll also vollenden, was die Millenniums-Entwicklungsziele nicht erreichen konnten (Vereinte Nationen 2015a, S. 6).

Den 17 Zielen sind fünf Kernbotschaften vorangestellt, die als handlungsleitende und wegweisende Grundsätze dienen:

- Menschen: Armut und Hunger beenden und sicherstellen, dass alle Menschen ihr Potenzial in Würde und Gleichheit und in einer gesunden Umwelt voll entfalten können,
- Planet: den Planeten durch nachhaltigen Konsum, nachhaltige Produktion, nachhaltige Bewirtschaftung und umgehende Maßnahmen gegen den Klimawandel schützen, damit die Erde die Bedürfnisse der heutigen und der kommenden Generationen decken kann,
- Wohlstand: dafür sorgen, dass alle Menschen ein von Wohlstand geprägtes und erfülltes Leben genießen können und dass sich der wirtschaftliche, soziale und technische Fortschritt in Harmonie mit der Natur vollzieht,
- Frieden: friedliche, gerechte und inklusive Gesellschaften fördern, die frei von Furcht und Gewalt sind, ohne Frieden kann es keine nachhaltige Entwicklung geben und ohne nachhaltige Entwicklung keinen Frieden,
- Partnerschaft: für die Umsetzung der Agenda benötigten Mittel durch eine mit neuem Leben erfüllte globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung mobilisieren, die auf einem Geist verstärkter globaler Solidarität gründet, insbesondere auf die Bedürfnisse der Ärmsten und Schwächsten ausgerichtet ist und an der sich alle Länder, alle Interessenträgerinnen und Interessenträger sowie alle Menschen beteiligen (Vereinte Nationen 2015a, S. 2).

Die Ziele der Agenda 2030 sind vielfältig. Es geht unter anderem um die Beendigung von Armut und Hunger, um Frieden, um Gesundheit und Wohlergehen, Geschlechtergleichheit, sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen sowie bezahlbare und saubere Energie.⁸ Eines der Ziele, SDG 4 „Hochwertige Bildung“, richtet sich

⁸ Die 17 Ziele lauten: Keine Armut, Kein Hunger, Gesundheit und Wohlergehen, Hochwertige Bildung, Geschlechtergleichheit, Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen, Bezahlbare und saubere Energie, Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum, Industrie, Innovation und Infrastruktur, Weniger Ungleichheiten, Nachhaltige Städte und Gemeinden, Nachhaltige/r Konsum und Produktion, Maßnahmen zum Klimaschutz, Leben unter Wasser, Leben an Land, Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen, Partnerschaften zur Erreichung der Ziele (Vereinte Nationen 2015a, S. 15).

direkt an Bildung. Es lautet: „Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“ (Vereinte Nationen 2015a, S. 15). Bildung ist ein Menschenrecht und befähigt Menschen dazu, ihre politische, soziale, kulturelle und wirtschaftliche Situation zu verbessern (DUK 2017a, S. 7). „Bildung stattet Lernende aller Altersgruppen mit den notwendigen Fähigkeiten und Werten aus, um verantwortungsvolle Weltbürger zu sein“ (UNESCO o. J.) und kann somit als Schlüssel für eine zukunftsfähige Entwicklung angesehen werden.

Allen Zielen sind weiterhin Unterziele und Implementierungsmechanismen zugeordnet. SDG 4 hat sieben Unterziele und drei Implementierungsmechanismen. BNE ist dem Unterziel 4.7 zugeordnet. Es lautet:

„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (Vereinte Nationen 2015a, S. 18). Die DUK formuliert dies etwas kürzer mit den Worten: „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education und Wertschätzung kultureller Vielfalt“ (DUK 2017a, S. 2).

Das Hochrangige Politische Forum für nachhaltige Entwicklung (HLPF) bei den Vereinten Nationen ist das zentrale Gremium zur Überprüfung der Umsetzung der Agenda 2030 auf internationaler Ebene (Vereinte Nationen 2015a, S. 36–37). Zu den zentralen Pfeilern des HLPF gehören die Beiträge der Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen, die auf freiwilliger Basis seit 2016 insgesamt 205 nationale Umsetzungsberichte, wobei einige Mitgliedstaaten bereits mehr als einmal präsentierten, vorgelegt haben (Die Bundesregierung 2021, S. 29, 2018, S. 10). Deutschland legte bereits 2016 beim ersten Treffen des HLPF einen Bericht vor und plant, 2021 erneut zu berichten (Die Bundesregierung 2016a). Weiterhin werden von

den Vereinten Nationen jährliche SDG-Fortschrittsberichte zum Stand der Nachhaltigkeitsziele veröffentlicht (Die Bundesregierung 2018, S. 11). Der Bericht aus dem Jahr 2020 (Vereinte Nationen 2020) resümiert zwar Fortschritte, aber diese werden als ungleichmäßig und unzureichend bewertet, um die Ziele bis 2030 erreichen zu können. Weder das Tempo noch der Umfang der Veränderungen werden in dem aktuellen Fortschrittsbericht bisher als ausreichend angesehen. Auch hinsichtlich SDG 4 wird darin gefordert, noch viel mehr zu tun. Zwar ist der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die keine Schule besuchen, weltweit gesunken, dennoch werden die Fortschritte auch bei SDG 4 als viel zu langsam beurteilt (Vereinte Nationen 2020, 32–33).⁹

Festzuhalten ist jedoch auch, dass eine genaue Bewertung hinsichtlich der Erreichung der Ziele vor allem durch zwei Sachverhalte erschwert wird: unzureichende Datengrundlagen und die Tatsache, dass viele der Zielindikatoren nur mit erheblicher zeitlicher Verzögerung verfügbar sind (Vereinte Nationen 2020, S. 4). So liegen beispielsweise für das Unterziel 4.7 aktuell noch gar keine Daten vor, obwohl bereits ein Indikator existiert (Statistics Division 2020, S. 9). Der Indikator lautet: „Umfang, in dem (i) politische Bildung im globalen Maßstab¹⁰ und (ii) Bildung für nachhaltige Entwicklung in (a) nationale Bildungspolitik, (b) Lehrpläne, (c) Ausbildung von Lehrkräften und (d) Leistungsbewertung der Lernenden integriert sind“ (Statistisches Bundesamt o. J.).

In Deutschland ist die Grundlage für die Umsetzung der Agenda 2030 die Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Diese wird nachfolgend näher beleuchtet.

Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie

Deutschland legte erstmals 2002 eine nationale Nachhaltigkeitsstrategie vor (Die Bundesregierung 2021, S. 13). Seitdem wird diese regelmäßig alle vier Jahre weiterentwickelt. 2016 wurde sie grundlegend, begleitet durch einen breit angelegten

⁹ Es wird angenommen, dass die COVID-19-Pandemie die Fortschritte bezüglich SDG 4 noch stärker ausbremst. So wird befürchtet, dass sich durch die Pandemie bestehende Ungleichheiten weiter verschärfen und bisherige Entwicklungen durch Schulschließungen und Fernunterricht, den nicht alle nutzen können, zurückgeworfen werden (Vereinte Nationen 2020, S. 32–33). Das ist vor allem auch deswegen problematisch, weil Schule in vielen Teilen der Welt auch Sicherheit (z. B. Schutz vor Gewalt, kostenlose Mahlzeiten) bedeutet (Vereinte Nationen 2020, S. 32–33).

¹⁰ Global Citizenship Education

Dialogprozess vor allem mit der interessierten (Fach-)Öffentlichkeit, überarbeitet und neu aufgelegt und trägt seitdem den Namen Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie (Die Bundesregierung 2016b). Mit der Neuauflage wurden die Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 in die DNS überführt. Sie dient somit als Grundlage für die nationale Umsetzung der Agenda 2030. 2018 wurde die Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie aktualisiert (Die Bundesregierung 2018). Gemäß des vierjährigen Weiterentwicklungsturnus hat die Bundesregierung Ende 2020 eine neue Fassung zur Weiterentwicklung der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie vorgelegt, welche im März 2021 vom Bundeskabinett beschlossen wurde (Die Bundesregierung 2021).

Um die ressortübergreifende Steuerung sicherzustellen, liegt die Zuständigkeit für die DNS beim Bundeskanzleramt, wobei die Erfüllung der Ziele der DNS in der gemeinsamen Verantwortung aller Ressorts liegt (Die Bundesregierung 2021, S. 16). Wichtige Institutionen zu nachhaltiger Entwicklung sind der Staatssekretärsausschuss für nachhaltige Entwicklung (StA NHK) als zentrales Steuerorgan der DNS, der Parlamentarische Beirat für nachhaltige Entwicklung (PBnE) als institutionelle Verankerung des Themas Nachhaltigkeit im Bundestag sowie der Rat für nachhaltige Entwicklung (RNE) als unabhängiges Beratungsgremium der Bundesregierung und als Akteur im gesellschaftlichen Dialog zur Nachhaltigkeit (Die Bundesregierung 2021, S. 85, 2016a, S. 7, 2016b, S. 26–33).

Eine wichtige Rolle spielen zudem gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure. Hier zu nennen sind das Forum Nachhaltigkeit, welches jährlich stattfindet und zum Austausch der Bundesregierung mit zentralen Akteurinnen und Akteuren über Stand und Zukunft der Umsetzung der Agenda 2030 dient, die Wissenschaftsplattform Nachhaltigkeit 2030, die als Schnittstelle zwischen Wissenschaft, Gesellschaft und Politik fungiert, um die Umsetzung der DNS und der SDGs mit wissenschaftlicher Expertise zu unterstützen, und die seit 2018 eingeführte Dialoggruppe, bestehend aus unterschiedlichen Organisationen und Institutionen aus den Bereichen Wirtschaft, Umwelt, Soziales sowie Entwicklung und Internationales, die zur Vorbereitung der jeweiligen Schwerpunktthemen der Sitzungen des StA NHK beiträgt (Die Bundesregierung 2021, S. 18, 2018, S. 22–23).

Die DNS enthält Nachhaltigkeitsindikatoren und Ziele, die sich an den SDGs orientieren und zur Überprüfung der nationalen Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele dienen. Jedem SGD ist dabei mindestens ein Indikator zugeordnet. Die Indikatoren

entsprechen dabei nicht zwangsläufig den globalen Nachhaltigkeitsindikatoren, mit denen die Erfolgskontrolle der Agenda 2030 erfolgt, auch weil diese entweder im deutschen Kontext nur wenig Relevanz haben oder wegen teils eigener deutscher Ziele und Indikatoren (Die Bundesregierung 2016a, S. 12–13). SDG 4 sind vier Indikatoren¹¹ zugeordnet. Ein Messinstrument für BNE fehlt aktuell noch, es soll jedoch ein geeignetes Indikatorenset entwickelt werden (Die Bundesregierung 2018, S. 40–41, 2016b, S. 228). Der Weiterentwicklung der DNS (Die Bundesregierung 2021) ist zu entnehmen, dass seit 2019 vier Forschungsverbände, gefördert vom BMBF, an der Entwicklung von Indikatorensets für die Bereiche Schule und berufliche Bildung mit dem Ziel, diese für die nationale Berichtserstattung zu nutzen, arbeiten.¹² Final konnte jedoch aktuell noch kein Indikatorenset entwickelt werden (Die Bundesregierung 2021, S. 92–93).

Das Statistische Bundesamt überprüft alle zwei Jahre die Entwicklung der Indikatoren und veröffentlicht die Ergebnisse in sogenannten Indikatorenberichten (Die Bundesregierung 2016b, S. 13).¹³ Der letzte Bericht stammt aus dem Jahr 2021 (Statistisches Bundesamt 2021). In der DNS aus dem Jahr 2018 (Die Bundesregierung 2018) wird resümiert, dass die Umsetzungsgeschwindigkeit der gesetzten Ziele, also die sozial-ökologische Transformation der Welt, beschleunigt werden muss, andernfalls könnten die Ziele bis 2030 nicht erreicht werden. Die Weiterentwicklung der DNS 2021 soll dabei helfen, das Tempo bei der Umsetzung der SDGs zu erhöhen. Demnach können die SDGs nur dann noch erreicht werden, wenn das Tempo deutlich gesteigert wird (Die Bundesregierung 2021, S. 1–9).

Eine entscheidende Rolle bei der Umsetzung der DNS kommt den Bundesländern und Kommunen zu, denn durch ihre Nähe zu den Bürgerinnen und Bürgern, Unternehmen und lokalen Initiativen wird angenommen, dass sie ganz gezielt nachhaltige Entwicklung unterstützen können (Die Bundesregierung 2016b, S. 46). Um die Aktivitäten und Ziele besser abstimmen zu können, findet ein regelmäßiger Austausch zwischen Bund, Ländern und den kommunalen Spitzenverbänden statt (Die

¹¹ Die Indikatoren lauten: Frühe Schulabgängerinnen und Schulabgänger (18- bis 24-Jährige), akademisch Qualifizierte und beruflich Höherqualifizierte (30- bis 34-Jährige mit tertiärem oder postsekundärem nichttertiärem Abschluss), Ganztagsbetreuung für Kinder (0- bis 2-Jährige), Ganztagsbetreuung für Kinder (3- bis 5-Jährige) (Die Bundesregierung 2021).

¹² Nähere Informationen unter: <https://www.bne-portal.de/de/indikatorik-2474.html> (06.04.2021).

¹³ Zusätzlich berichtet das Statistische Bundesamt auch über die nationale Entwicklung der globalen Nachhaltigkeitsindikatoren. Die Daten sind abrufbar unter: <https://sdg-indikatoren.de/> (28.01.2021).

Bundesregierung 2021, S. 365, 2018, S. 49). Auch die Bundesländer verfügen in vielen Fällen über eigene Nachhaltigkeitsstrategien.¹⁴ Weiterhin arbeitet der Bund eng mit den Ländern zusammen und unterstützt die kommunale Ebene dabei, einen Beitrag zur Umsetzung der Agenda 2030 zu leisten, beispielsweise durch das Nachhaltigkeits-Netzwerk von Oberbürgermeisterinnen und Oberbürgermeistern oder die Regionalen Netzstellen Nachhaltigkeitsstrategien (RENN), mit denen die Vernetzung von Nachhaltigkeitsinitiativen von Bund, Ländern und Kommunen bundesweit gestärkt werden sollen (Die Bundesregierung 2016a, S. 16, 2016b, S. 14). Vereinzelt haben auch Kommunen lokale Nachhaltigkeitsstrategien. Engagement Global mit ihrer Servicestelle Kommunen in der Einen Welt (SKEW) berät Kommunen bei der Entwicklung kommunaler Nachhaltigkeitsstrategien (Die Bundesregierung 2016b, S. 47).¹⁵

3.2.3 Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2015–2019 und Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung

Im gleichen Jahr, in der die Verabschiedung der Agenda 2030 erfolgte, startete 2015 das Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ als Folgeprogramm der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Dieses wird im Folgenden näher beleuchtet. Gesondert eingegangen wird dabei auf den Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung, der zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms 2017 verabschiedet wurde.

Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2015–2019

Das Weltaktionsprogramm (WAP) knüpfte an die Aktivitäten der UN-Dekade an mit dem Ziel, BNE-Aktivitäten weiter zu verstetigen, auszubauen und strukturell in allen Bildungsbereichen langfristig und ganzheitlich zu verankern (DUK 2015, S. 21; BMBF o. J.b).

¹⁴ Ein Überblick über die einzelnen Aktivitäten in den Bundesländern ist hier zu finden: <https://www.renn-netzwerk.de/hintergrund#c165> (22.12.2020) und hier: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Nachhaltigkeitsindikatoren/Deutsche-Nachhaltigkeit/nachhaltigkeit-laender.html> (23.12.2020).

¹⁵ Weitere Informationen unter: <https://skew.engagement-global.de/kommunale-nachhaltigkeitsstrategien.html> (23.12.2020).

Die internationale Koordination übernahm erneut die UNESCO. Für die Umsetzung des WAP hat die UNESCO auf Basis eines internationalen Konsultationsprozesses eine Roadmap entwickelt, die für alle gilt (Regierungen, Zivilgesellschaft, Wirtschaft, Medien, Wissenschaft, zwischenstaatliche Organisationen und alle anderen relevanten Akteurinnen und Akteure im Bildungskontext) und die Ziele sowie wichtigsten Handlungsfelder des Programms enthält (DUK 2014c, S. 3).

Grundsätzlich verfolgte das WAP zwei Zielsetzungen:

- „[Die Integration der nachhaltigen Entwicklung in die Bildung: Alle sollen die Möglichkeit haben,; Anmerkung d. A.] sich das Wissen, die Fähigkeiten, Werte und Einstellungen anzueignen, die erforderlich sind, um zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen
- [und die Integration der Bildung in die nachhaltige Entwicklung;; Anmerkung d. A.] Stärkung der Rolle von Bildung und Lernen in allen Projekten, Programmen und Aktivitäten, die sich für eine nachhaltige Entwicklung einsetzen“ (DUK 2014c, S. 14).

Weiterhin hat das WAP fünf prioritäre Handlungsfelder identifiziert:

- „Politische Unterstützung: Integration des BNE-Konzepts in die Politik in den Bereichen Bildung und nachhaltige Entwicklung, um ein günstiges Umfeld für BNE zu schaffen und eine systemische Veränderung zu bewirken,
- Ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen: Integration von Nachhaltigkeitsprinzipien in Bildungs- und Ausbildungskontexte,
- Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Multiplikatoren: Stärkung der Kompetenzen von Erziehern und Multiplikatoren für effektivere Ergebnisse im Bereich BNE,
- Stärkung und Mobilisierung der Jugend: Einführung weiterer BNE-Maßnahmen für Jugendliche,
- Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene: Ausweitung der BNE-Programme und -Netzwerke auf der Ebene von Städten, Gemeinden und Regionen“ (DUK 2014c, S. 15).

Federführendes Ressort für die Umsetzung des WAP in Deutschland war erneut das BMBF. Für die Umsetzung wurde vom BMBF eine Nationale Plattform als oberstes Lenkungsgremium eingerichtet. Die Nationale Plattform setzte sich aus unterschiedlichen Entscheidungsträgerinnen und -trägern aus Politik, Wissenschaft,

Wirtschaft und Zivilgesellschaft zusammen und wurde von einem wissenschaftlichen und einem internationalen Berater unterstützt (BMBF o. J.b, S. 4). Die wissenschaftliche Beratung übernahm Gerhard de Haan vom Institut Futur der Freien Universität Berlin. Seine Aufgabe lag darin, das WAP zusammen mit dem Projektteam des Institut Futurs mit einem Monitoring zu begleiten und darauf aufbauend Empfehlungen für die strukturelle Verankerung von BNE auszusprechen (BMBF o. J.a).¹⁶ Zu internationalen Fragen wurde die Nationale Plattform von Minister a.D. Walter Hirsche, dem ehemaligen Präsidenten der Deutschen UNESCO-Kommission, beraten und stellte damit die Anbindung an die internationalen BNE-Prozesse sicher (ebd.). Der Nationalen Plattform arbeiteten weiterhin sechs Fachforen¹⁷ zu. Sie fungierten als beratende Arbeitsgremien und erstellten Expertisen und Handlungsempfehlungen (Deutscher Bundestag 2021, S. 8). Zudem arbeiteten die Fachforen eng mit zehn Partnernetzwerken¹⁸, die Bildungsakteure aus allen gesellschaftlichen Bereichen vernetzten und als wichtige Impulsgeber für die Umsetzung von BNE vor Ort dienten, zusammen (ebd.).¹⁹

Seit 2017 wird weiterhin vom BMBF die direkte Jugendbeteiligung gefördert, um im Sinne des prioritären Handlungsfeldes 4 jungen Menschen mehr Einflussmöglichkeiten bei der Nachhaltigkeitstransformation des Bildungssystems zu geben (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2020, S. 5). YoupaN ist ein Zusammenschluss aus jungen Menschen zwischen 16 und 25 Jahren, die sich in die jeweiligen BNE-Gremien einbringen, um so die Perspektive der jungen Menschen stark zu machen (ebd.).

¹⁶ Nähere Informationen unter: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/WAP_BNE/index.html (04.12.2020) oder unter: <https://www.bne-portal.de/de/monitoring-1727.html> (04.01.2021).

¹⁷ Folgende Foren wurden eingerichtet: Forum Frühkindliche Bildung, Forum Schule, Forum Berufliche Bildung, Forum Hochschule, Forum Non-formales und informelles Lernen/Jugend, Forum Kommune (BMBF o. J.a).

¹⁸ Folgende Partnernetzwerke gab es: Außerschulische Bildungswelten, Berufliche Aus- und Weiterbildung, Biologische Vielfalt, Frühkindliche Bildung, Hochschule, Kommunen und BNE, Kulturelle Bildung und Kulturpolitik, Medien, Ökonomie und Konsum. Die Partnernetzwerke entstammen den Arbeitsgruppen der UN-Dekade. Sie haben sich dazu entschlossen, im Rahmen des WAP als Partnernetzwerke weiterzuarbeiten (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2020, S. 5).

¹⁹ Detaillierte Darstellung unter: <https://www.bne-portal.de/de/gremien-der-deutschen-umsetzung-1723.html> (03.12.2020) und unter https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/projekte_alt/Laufende-Projekte/WAP_BNE/Downloads/Gremienstruktur-WAP.pdf (04.12.2020).

Auch im WAP wurden besondere Leistungen mit einer Auszeichnung von der DUK und dem BMBF gewürdigt, allerdings wurden die Kriterien umfassend weiterentwickelt. Im WAP erhielten insgesamt 30 Kommunen, 131 Netzwerke und 148 Lernorte mit einer besonders gelungenen Umsetzung und langfristigen Verankerung von BNE eine Auszeichnung (DUK 2020b).²⁰ Zudem war Grundvoraussetzung einer Auszeichnung, dass BNE im Zentrum der Arbeit der Kommunen, Netzwerke und Lernorte steht (DUK 2020a, S. 46). Im Fokus stand hierbei vor allem ein ganzheitlicher Ansatz („Whole Institution Approach“), also nicht nur eine inhaltliche Umsetzung von BNE oder eine Verankerung im Leitbild, sondern beispielsweise auch eine nachhaltige Bewirtschaftung und/oder eine Weiterbildung der Mitarbeitenden hinsichtlich nachhaltiger Entwicklung (DUK 2017b, S. 9), und somit eine Verankerung von BNE in allen Bereichen. Folgende Kriterien zeichneten vorbildhafte BNE-Initiativen im WAP aus:

- „Klare Steuerung: Selbstverpflichtung und Zuständigkeit der Leitungsebene für BNE, Festlegen von Ansprechpersonen, Partizipation aller beteiligten Akteurinnen und Akteure
- Qualitätsentwicklung: Entwicklung und Anwendung von Monitoring- und Selbstprüfungsinstrumenten
- Jugend: Beteiligung von Jugendlichen an der Entwicklung, Umsetzung und Qualitätsentwicklung von BNE
- Lehr- und Lernangebot: Ganzheitlicher, kompetenzorientierter Bildungsansatz
- Weiterbildung: Strukturierte BNE-Kompetenzentwicklung bei Mitarbeitenden
- Bewirtschaftung: Nachhaltigkeitsorientierte Verpflegung, Beschaffung und Ressourcennutzung
- Innovation und Vernetzung: BNE als Motor von Transformation und Wandel, Partnerschaften und Beratung anderer Institutionen
- Kommunikation: Regelmäßige interne und externe Kommunikation zu BNE“ (DUK 2020b, S. 3).

²⁰ Eine Vorstellung ausgewählter im WAP ausgezeichnete Kommunen, Lernorte und Netzwerke finden sich in zwei Veröffentlichungen der DUK „Strukturen stärken. Ausgezeichnete Kommunen, Lernorte und Netzwerke des UNESCO-Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung im Porträt“ (2017b) und „Starke Strukturen. Ausgezeichnete BNE vor Ort“ (2020b). Eine Auflistung aller ausgezeichneten Kommunen seit 2016 findet sich im Flyer „ausgezeichnet! Kommunen, Lernorte und Netzwerke“ (DUK 2020a) oder im BNE-Portal unter: <https://www.unesco.de/bildung/bne-akteure?active-actor=5943> (07.12.2020).

Für die Umsetzung des WAP wurde der Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung verfasst. Dieser wird im nächsten Abschnitt genauer dargestellt.

Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung

2017 wurde von der Nationalen Plattform BNE unter Vorsitz des BMBF der Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms verabschiedet (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017). Der NAP ist das Ergebnis eines partizipativen Prozesses von Vertreterinnen und Vertretern aus Bund, Ländern, Kommunen, Wirtschaft, Wissenschaft und Zivilgesellschaft (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 8). In einer Online-Konsultation im Frühjahr 2017 war es zudem allen Bürgerinnen und Bürgern möglich, Bewertungen und Vorschläge für den NAP einzureichen (ebd.).

Mit dem NAP liegt zum ersten Mal in Deutschland eine umfassende BNE-Strategie vor, die von Bund, Ländern und Kommunen sowie von Akteurinnen und Akteuren der Zivilgesellschaft getragen wird, von Bildung und Wissenschaft unterstützt wird und das Potenzial hat, BNE im deutschen Bildungssystem zu verankern (Deutscher Bundestag 2017, S. 4).

Gegliedert ist der NAP in Handlungsfelder, konkrete Ziele und Empfehlungen für Maßnahmen. Er enthält 130 Ziele und 349 konkrete Handlungsempfehlungen, um BNE strukturell in der deutschen Bildungslandschaft zu verankern; Empfehlungen deshalb, damit die unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure des Bildungssystems selbst wählen können, welche Instrumente für sie am geeignetsten sind (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 8). Die Handlungsfelder, Ziele und Maßnahmen sind wiederum nach den zentralen Bildungsbereichen gegliedert: Frühkindliche Bildung, Schule, Berufliche Bildung, Hochschule und non-formales sowie informelles Lernen/Jugend. Hinzu kommt als weiterer zentraler Bereich die Kommune.

Kommunen spielen bei der Umsetzung und Verankerung von BNE eine ganz zentrale Rolle. Diese Rolle wird von den Vereinten Nationen vor allem auch dadurch hervorgehoben, dass sich eines der prioritären Handlungsfelder, nämlich Handlungsfeld 5, explizit an die Kommune richtet. Im NAP sind im Bereich Kommune fünf Handlungsfelder spezifiziert:

- BNE als Standortfaktor: BNE sichtbar machen und bewerben (z. B. durch Verankerung von BNE in kommunalen Berichterstattungen, Verwendung von entsprechenden Logos, Internetauftritt, Veranstaltungen),
- Kompetenzentwicklung BNE in Politik, Zivilgesellschaft und Verwaltung: BNE als Querschnittsaufgabe in allen Fachbereichen verankern, Fort- und Weiterbildungsbedarfe der kommunalen Mitarbeitenden definieren, Aktivitäten einer BNE in Zivilgesellschaft und Politik fördern,
- BNE-Anreize und Verstetigung für alle Kommunen: Kommunen ohne BNE im Portfolio sollen von der Notwendigkeit und Machbarkeit der Verankerung von BNE als Querschnittsaufgabe überzeugt werden, Kommunen die eine Verankerung anstreben, sollen bestärkt werden,
- Vernetzung und Partizipation: gute Beispiele der BNE in die Breite tragen und bestehendes Know-how austauschen, Vernetzung von Kommunen aber auch Vernetzung von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren in den Kommunen,
- kommunalen BNE-Kodex entwickeln: möglichst viele Kommunen sollen BNE als Teil ihrer Entwicklungsstrategie definieren, Räte und Kreistage sowie die höchsten Repräsentantinnen und Repräsentanten sollen sich zur Umsetzung des WAP verpflichten (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 88–97).

Weiterhin enthält der NAP Querschnittsthemen, die in allen Bereichen zentral sind:

- BNE als Querschnittsaufgabe des gesamten Bildungswesens,
- BNE in den Lehr- beziehungsweise Bildungsplänen verankern,
- BNE in die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften und Auszubildenden integrieren,
- Qualitätssicherung der BNE (Qualitätskriterien und Indikatoren entwickeln),
- ganzheitliche Transformation von Lehr- und Lernumgebung (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 102).

Bis 2030 soll der NAP umgesetzt sein und damit ein Beitrag zur Erreichung der SDGs geleistet werden (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2020, S. 2). 2020 ist die erste Zwischenbilanz zum Nationalen Aktionsplan gezogen worden (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2020). Sie legt dar, welche Ziele bereits erfüllt werden konnten und wo noch Handlungsbedarf besteht. Auch hier

zeigt sich, dass zwar in allen Bildungsbereichen Fortschritte gemacht wurden, aber die Umsetzung auch hier nicht schnell genug voranschreitet (Die Bundesregierung 2021, S. 168).

Das Institut Futur fasst seine Bilanz für den Bereich Kommune wie folgt zusammen:

„Insgesamt zeigen die Ergebnisse des Monitorings im Bereich Kommunen, dass die Bekanntheit und Umsetzung von BNE auf verschiedenen kommunalen Ebenen nach wie vor von Vorreiterinnen und Vorreitern getragen wird. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer stärkeren Präsenz und Umsetzung von BNE in der kommunalen Verwaltungs- und Alltagspraktik. Eine weitere Beschleunigung der BNE-Implementierung kann hierbei besonders in einer stärkeren Integration des Bildungskonzeptes in vielfach bereits vorhandenes und insbesondere gegenwärtig deutlich zunehmendes Nachhaltigkeitsbewusstsein und in Nachhaltigkeitsaktivitäten auf kommunaler Ebene gesehen werden“ (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2020, S. 53).

3.2.4 ESD for 2030 – Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs 2020–2030

„ESD for 2030 – Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs“ knüpft an das Weltaktionsprogramm an und richtet sich direkt an die Agenda 2030 mit dem Ziel, die darin enthaltenen 17 Nachhaltigkeitsziele umzusetzen (BMBF o. J.c, S. 1). Zwar konnte auch das WAP schon einen Beitrag zur Erreichung der Agenda 2030 leisten, jedoch war das WAP noch nicht direkt an die Agenda 2030 und die darin enthaltenen 17 SDGs gerichtet. Das neue Programm will hingegen verdeutlichen, dass BNE ein wesentlicher und unerlässlicher Bestandteil ist, um die SDGs bis 2030 erreichen zu können.

Im Nachhaltigkeitsziel 4 „Hochwertige Bildung“ und dabei insbesondere im Unterziel 4.7, also der Sicherstellung, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, wird BNE direkt adressiert (UNESCO 2020a, S. 14). Der Fokus des Programms liegt jedoch nicht nur in der Erfüllung dieses Nachhaltigkeitsziels, sondern in der Erfüllung aller SDGs. Das neue Programm hebt klar hervor, dass die SDGs, und zwar alle, nur mit BNE erreicht

werden können (Vereinte Nationen 2019, S. 1). Denn demnach befähigt BNE dazu, die SDGs und die damit verbundenen Probleme zu verstehen. Aus dieser Perspektive ermöglicht es BNE, sich kritisch mit den SDGs auseinanderzusetzen und stößt Handlungen an, die zur Erreichung der SDGs beitragen können (UNESCO 2020a, S. 16). Damit kann BNE als ein Schlüssel für eine zukünftige Gesellschaft, sprich eine gerechte und nachhaltige Welt, angesehen werden. Weiterhin sollen mit dem Programm Zielkonflikte zwischen den SDGs stärker in den Blick genommen werden (UNESCO 2020a, S. 60).

Auch für diese Dekade wurde von der UNESCO eine Roadmap (UNESCO 2020a) als Leitfaden für die kommenden Jahre entwickelt. Sie fasst die zentralen Inhalte und Ziele des Programms zusammen, zeigt, wie BNE in den nächsten zehn Jahren umgesetzt werden soll, und dient als Fahrplan für die Mitgliedstaaten sowie BNE-Akteure. Neben der Rolle von Bildung beim Erreichen der Nachhaltigkeitsziele liegt ein weiterer Schwerpunkt bei „ESD for 2030“ auf Transformation. Dabei stehen in den nächsten Jahren vor allem drei Aspekte im Fokus:²¹

- Transformative Handlungen: Grundlegende Veränderungen für eine nachhaltige Zukunft beginnen beim Einzelnen – wie kann BNE befähigen, transformativ zu werden? Durch das Engagement vieler können Rahmenbedingungen geändert werden mit dem Ziel, dass nachhaltiges Verhalten Standard wird,
- Strukturelle Veränderungen: BNE muss speziell auf strukturelle Ursachen einer nicht-nachhaltigen Entwicklung achten, einen Balanceakt zwischen Wirtschaftswachstum und nachhaltiger Entwicklung schaffen, nicht-nachhaltige Strukturen müssen benannt und geändert, Alternativen (z. B. teilen) aufgezeigt werden,
- Technologische Fortschritte: kritisches Hinterfragen des technischen Fortschritts, technische Fortschritte lösen nicht zwangsläufig Nachhaltigkeitsprobleme (UNESCO 2020a, S. 18).

²¹ Eine ausführlichere Darstellung der relevanten Punkte in deutscher Sprache, die Übersetzung der Roadmap liegt aktuell noch nicht vor, ist (Ramelow/Rostock/Baum 2021) zu entnehmen.

„ESD for 2030“ nimmt, wie auch schon das WAP, die fünf prioritären Handlungsfelder in den Blick. Für die Umsetzung der fünf prioritären Handlungsfelder enthält die Roadmap weiterhin sechs Areas of Implementation²²

- Implementing ESD for 2030 at country level,
- Harnessing partnership and collaboration,
- Communicating for action,
- Tracking issues and trends,
- Mobilizing resources,
- Monitoring progress (UNESCO 2020a, S. 37–51).

Als Ergänzung zur Roadmap hat die UNESCO weiterhin eine Toolbox entwickelt. Sie unterstützt die Mitgliedstaaten dabei, Aktivitäten innerhalb der fünf prioritären Handlungsfelder zu entwickeln (UNESCO 2020b).

Der offizielle Start des Programms war auf der Weltkonferenz in Berlin, welche vom 17. bis 19. Mai 2021 von der UNESCO und dem BMBF ausgerichtet wurde (DUK o. J.).²³ Ziel der Konferenz war es, die strategische Ausgestaltung des Programms zu beraten und Maßnahmen zur Umsetzung zu beschließen. Anwesend waren dafür hochrangige Vertreterinnen und Vertreter aus Politik, Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Wirtschaft aus allen UNESCO-Mitgliedstaaten.²⁴ Zum Abschluss der Konferenz wurde die „Berliner Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (UNESCO 2021) von den Teilnehmenden beschlossen, welche die globale Bedeutung von BNE betont, die zu lösenden Herausforderungen (z. B. Klimakrise, Rückgang der Artenvielfalt) benennt und die Mitgliedstaaten dazu aufruft, BNE in allen Bildungsbereichen zu verankern.

Das Institut Futur übernimmt erneut das Monitoring des Programms (BMBF o. J.c, S. 5). Ziel des Monitorings ist es, das Ausmaß der BNE-Verankerung in Deutschland

²² Die Roadmap des ESD for 2030 liegt aktuell nur in englischer Sprache vor. Bis zu einer deutschen Übersetzung werden im Sinne einer Einheitlichkeit die englischen Begriffe verwendet.

²³ Die Konferenz war bereits für Juni 2020 geplant, musste jedoch aufgrund der COVID-19-Pandemie verschoben werden.

²⁴ Nähere Informationen unter: <https://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/unesco-programm-bne-2030>.

längsschnittlich zu erfassen und Prozesse zur Stärkung von BNE zu analysieren und zu unterstützen.²⁵

3.3 Zusammenfassung

Ziel dieses Kapitels war es, einen Überblick über die zentralen Entwicklungen von BNE in den letzten Jahren zu geben und die dazugehörigen politischen Rahmungen darzulegen. Abgeleitet aus der dafür herangezogenen Literatur lässt sich schlussfolgern, dass Bildung unerlässlich für eine nachhaltige Entwicklung ist, wobei nachhaltige Entwicklung in diesem Kontext ökologisch, ökonomisch, sozial und auch kulturell zu verstehen ist.²⁶ Um somit nachhaltige Entwicklung vorantreiben zu können, ist es aus politisch-programmatischer Perspektive zwingend erforderlich, dass alle, also Kinder, Jugendliche und Erwachsene, über das notwendige Wissen, aber auch die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die für eine verantwortungsvolle und nachhaltige Gestaltung der Zukunft erforderlich sind: „BNE will Bildung und Lernen so gestalten, dass jeder Mensch das Wissen, die Fähigkeiten, Werte und Einstellungen erwerben kann, um zu einem gerechteren, friedlichen und nachhaltigeren gesellschaftlichen Zusammenleben beitragen zu können“ (DUK 2017b, S. 8).

Um das zu erreichen, wird in der verwendeten Literatur als ganz wesentlich die Integration von Bildung für nachhaltige Entwicklung in die gesamte Bildungslandschaft beschrieben. Dieser strukturellen Verankerung widmen sich die Programme und Dekaden der Vereinten Nationen. Ziel dieser und des Nationalen Aktionsplans Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es, BNE langfristig und ganzheitlich in der gesamten Bildungslandschaft zu verankern. Konnte die UN-Dekade vor allem dazu beitragen, das Bewusstsein für BNE zu schärfen, die Bekanntheit von BNE zu erhöhen und die Weichen für eine strukturelle Verankerung zu stellen, konnte das Weltaktionsprogramm die strukturelle Verankerung vor allem durch die Verabschiedung des Nationalen Aktionsplans Bildung für nachhaltige Entwicklung voranbringen (Deutscher Bundestag 2021). Der Bericht der Bundesregierung zur

²⁵ Nähere Informationen unter https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/ESD_for_2030/index.html (15.12.2020) oder unter <https://www.bne-portal.de/de/monitoring-1727.html> (04.01.2020).

²⁶ Für eine detaillierte Beschreibung und Definition des Begriffs „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sei an dieser Stelle auf das Kapitel 2 dieses Berichts verwiesen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (2021) resümiert hinsichtlich des WAP, dass BNE zunehmend im deutschen Bildungssystem verankert werden konnte, auch wenn sich nach wie vor große Unterschiede zwischen den Bundesländern und den verschiedenen Bildungsbereichen zeigten. Zahlreiche neue Akteurinnen und Akteure konnten laut dem Bericht in den Prozess eingebunden werden und auch staatliche Akteurinnen und Akteure übernahmen mehr Verantwortung. So wurden beispielsweise BNE-Landesstrategien verabschiedet und weiterentwickelt, BNE in Leitbildern von Bildungseinrichtungen verankert und neue Leitperspektiven für Lehrpläne erarbeitet (Deutscher Bundestag 2021, S. 183).

Das neue Programm „ESD for 2030“ geht nun noch einen Schritt weiter, indem die Erreichung der Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 direkt in den Blick genommen werden. Das Ziel mit dem neuen Programm ist, mithilfe von BNE die 17 SDGs bis 2030 zu erreichen. BNE wird dabei als Schlüssel für die Erreichung der 17 SDGs und damit für eine zukunftsfähige Welt beschrieben. Aktuell erweist sich jedoch die Umsetzungsgeschwindigkeit der Ziele als zu langsam. Wenn das Tempo bei der Erreichung der Ziele nicht erhöht wird, können die Ziele nicht erfüllt werden. Da BNE hierbei als ganz zentral angesehen wird, muss somit die Verankerung von BNE weiter intensiviert werden.

In den Dokumenten zur politischen Rahmung von BNE wird Kommunen eine ganz wesentliche Rolle bei der Verankerung von BNE zugewiesen. Hervorgehoben wird dies beispielsweise dadurch, dass sich das Handlungsfeld 5 der prioritären Handlungsfelder im WAP aber auch bei „ESD for 2030“ direkt an die Kommune wendet und auch im NAP richten sich Ziele und Maßnahmen direkt an die Kommune. Die Kommune wird vor allem deswegen als ganz entscheidend beschrieben, weil sie direkt vor Ort agieren kann und die Bedingungen vor Ort genau kennt und somit Probleme gezielt lösen kann. Auch wenn in vielen Kommunen BNE bereits angekommen ist, spielt BNE dennoch zumeist noch nicht die Rolle, die notwendig ist, um die anvisierten Ziele zu erreichen. Zwar gibt es schon Kommunen, die vielfältige BNE-Prozesse angestoßen haben, die meisten stehen hierbei jedoch noch am Anfang oder haben sich dem Thema noch gar nicht gewidmet. Hier ist dringend Handlungsbedarf angeraten. Das seit 2020 vom BMBF geförderte Projekt „BNE-Kompetenzzentrum Bildung – Nachhaltigkeit – Kommune“ setzt genau hier an, indem es Kommunen dabei unterstützt, BNE in ihren Bildungsstrukturen zu verankern (Deutscher Bundestag

2021, S. 183).²⁷ Eine detaillierte Beschreibung dieses Projekts kann dem Kapitel 4 dieses Berichts entnommen werden.

Literatur

- BMBF (o. J.a): Struktur zur nationalen Umsetzung des UNESCO-Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin
- BMBF (o. J.b): Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ in Deutschland. Vom Projekt zur Struktur – wie wir Bildung für nachhaltige Entwicklung stärker und breiter aufstellen. Berlin
- BMBF (o. J.c): Nationale Gremienstruktur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Nationale Gremienstruktur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin
- BMZ (2017): Der Zukunftsvertrag für die Welt. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Berlin/Bonn
- DUK (o. J.): UNESCO-Programm „BNE 2030“. <https://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/unesco-programm-bne-2030> (14.01.2021)
- DUK (2011a): Zukunftsfähige Kommunen: Chancen durch Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Gemeinsame Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission mit den Bürgermeisterinnen und Bürgermeistern der von der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgezeichneten Kommunen. Bonn
- DUK (2011b): UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014. Nationaler Aktionsplan für Deutschland. Bonn
- DUK (2011c): Die Umsetzung der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014) in Deutschland. Zwischenbericht Mitte 2007 bis Mitte 2010. Bonn
- DUK (2013): Das Deutsche Nationalkomitee für die UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“. Positionspapier „Zukunftsstrategie BNE 2015+“. Bonn
- DUK (2014a): Nachhaltige Entwicklung auf kommunaler Ebene durch Bildung voranbringen! Erklärung der Bürgermeisterinnen und Bürgermeister der als Offizielle Kommunen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgezeichneten Städte und Gemeinden. Bonn
- DUK (2014b): Bonner Erklärung 2014. UN-Dekade mit Wirkung – 10 Jahre Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Bonn
- DUK (2014c): UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Bonn
- DUK (2014d): Vom Projekt zur Struktur. Projekte, Maßnahmen und Kommunen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Bonn
- DUK (2015): UN-Dekade mit Wirkung: 10 Jahre BNE in Deutschland. Bonn
- DUK (2017a): Bildungsagenda 2030 Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4. Inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle; Kurzfassung der Deutschen UNESCO-Kommission. Bonn

²⁷ Nähere Informationen unter: <https://www.bne-kompetenzzentrum.de/>

DUK (2017b): Strukturen stärken. Kommune Lernort Netzwerk 2016. Ausgezeichnete Kommunen, Lernorte und Netzwerke des UNESCO-Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung im Porträt. Bonn

DUK (2020a): ausgezeichnet! Kommunen, Lernorte und Netzwerke. Bonn

DUK (2020b): Starke Strukturen. Ausgezeichnete BNE vor Ort. Zu Besuch bei ausgezeichneten Kommunen, Lernorten und Netzwerken des UNESCO-Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn

DUK/ÖUK/SUK (2017): Unpacking SDG 4. Fragen und Antworten zur Bildungsagenda 2030. Bonn

Deutscher Bundestag (2017): Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – 18. Legislaturperiode –. Berlin

Deutscher Bundestag (2021): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – 19. Legislaturperiode –. Berlin

Die Bundesregierung (2016a): Bericht der Bundesregierung zum High-Level Political Forum on Sustainable Development 2016. Berlin

Die Bundesregierung (2016b): Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Neuauflage 2016. Berlin

Die Bundesregierung (2018): Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Aktualisierung 2018. Berlin

Die Bundesregierung (2021): Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Weiterentwicklung 2021. Berlin

Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Berlin

Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2020): Zwischenbilanz zum Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin

Ramelow, Silke/Rostock, Stefan/Baum, Daniela (2021): Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs (ESD 2030). Bildung für nachhaltige Entwicklung zur Erreichung der globalen Nachhaltigkeitsziele (BNE 2030). UNESCO Framework ESD 2030: Towards achieving the SDGs – UNESCO-Programm BNE 2030: Deutsche Übersetzung – ausschnitthaft und komprimiert. Berlin/Bonn

Statistics Division (2020): Metadata 4.7.1. <https://unstats.un.org/sdgs/metadata/files/Metadata-04-07-01.pdf> (27.01.2021)

Statistisches Bundesamt (o. J.): Indikator 4.7.1. <https://sdg-indikatoren.de/4-7-1/> (27.01.2021)

Statistisches Bundesamt (2021): Nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Indikatorenbericht 2021. Wiesbaden

UNESCO (o. J.): Agenda Bildung 2030. Bildung und die Sustainable Development Goals. <https://www.unesco.de/bildung/agenda-bildung-2030/bildung-und-die-sdgs> (14.05.2021)

UNESCO (2005): United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). International Implementation Scheme. Paris

UNESCO (2020a): Education for Sustainable Development. A roadmap. Paris

UNESCO (2020b): Education for sustainable development for 2030 Toolbox. <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/toolbox> (14.01.2021)

UNESCO (2021): UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development. Berliner Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin

Vereinte Nationen (1987): Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Oxford

Vereinte Nationen (1992): Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung. Rio de Janeiro

Vereinte Nationen (2000): Resolution adopted by the General Assembly. 55/2. United Nations Millennium Declaration. New York

Vereinte Nationen (2012a): Resolution adopted by the General Assembly on 27 July 2012. 66/288. The future we want. New York

Vereinte Nationen (2012b): Resolution 66/288. Die Zukunft, die wir wollen. New York

Vereinte Nationen (2015a): Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. 70/1. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. New York

Vereinte Nationen (2015b): Millenniums-Entwicklungsziele. Bericht 2015. New York

Vereinte Nationen (2019): Framework for the Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) beyond 2019. Paris

Vereinte Nationen (2020): Ziele für nachhaltige Entwicklung. Bericht 2020. New York

4 Das BNE-Kompetenzzentrum: Eine bildungspolitische und -wissenschaftliche Annäherung an das Projekt

Katrin Otremba

In den letzten Jahrzehnten wurde die Etablierung einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung mittels der internationalen wie auch deutschlandweiten Programme systematisch vorangetrieben (ausführlich vgl. Kapitel 3 in diesem Bericht).¹ Die BNE-Initiativen auf der lokalen Ebene gerieten im Rahmen der Programmatiken zunehmend in den Fokus der Aufmerksamkeit. Als zentrale Agenda für Deutschland weist der Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung² (Nationale Plattform für nachhaltige Entwicklung 2017) Kommunen eine Schlüsselrolle bei der Verankerung und Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu. Denn „[w]enn der Wandel zu einer nachhaltigen Gesellschaft gelingen soll, muss Nachhaltigkeit lokal verankert und vor Ort mit Leben gefüllt werden“ (Nationale Plattform für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 89).

Das Verbundprojekt „BNE-Kompetenzzentrum Bildung – Nachhaltigkeit – Kommune“ setzt mit seinen Aktivitäten an eben dieser lokalen Verankerung von BNE an. Erklärtes Ziel des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Modellprojektes ist es, einen Beitrag zur strukturellen Verankerung von BNE entlang der Bildungskette auf kommunaler Ebene zu leisten, d. h. von der frühkindlichen Bildung und Erziehung bis hin zur Erwachsenenbildung. Letzteres soll im Wesentlichen über zwei Säulen erreicht werden: Im Rahmen einer Prozessbegleitung werden Kommunen in der Umsetzung ihrer lokalen BNE-Aktivitäten unterstützt (Säule

K. Otremba (✉)
Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: otremba@dji.de

¹ Zu den Programmen auf der internationalen Ebene gehören insbesondere die von der UNESCO initiierten: „Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs 2030“ (2020–2030), das Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2015–2019) oder die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014) (ausführlich vgl. Kapitel 3 in diesem Bericht).

² Der Nationale Aktionsplan wurde 2017 von der Nationalen Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung verabschiedet. Er beinhaltet für Deutschland eine Strategie, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung in unterschiedlichen Bildungsfeldern sowie in Kommunen verankert werden kann (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 3 in diesem Bericht).

l). Zugleich wird dieser Beratungsprozess wissenschaftlich begleitet und beforscht (Säule II). Im Sinne einer formativen Evaluation (vgl. hierzu Seipel/Rieker 2003) gibt das Wissenschaftsteam seine Erkenntnisse an die Prozessbegleiterinnen und -begleiter (zurück), um auf diese Weise die strukturelle BNE-Verankerung in den Kommunen zu optimieren.

Die am Projekt teilnehmenden Modellkommunen werden von drei Projektstandorten begleitet und beforscht (Standort Nord-Ost, Nord-West und Süd).³ Verteilt sind die Kommunen über ganz Deutschland, ausgewählt wurden sie anhand unterschiedlicher Kriterien (vgl. <https://www.bne-kompetenzzentrum.de/>; detailliert siehe unten). Während einige der Modellkommunen die BNE-Aktivitäten auf der lokalen Ebene bereits seit Jahren forcieren und unter Rückgriff auf unterschiedliche Ansätze vorantreiben, befinden sich andere Kommunen am Anfang dieses Weges und wollen mit Unterstützung des BNE-Kompetenzzentrums erste Schritte einer strukturellen Verankerung von BNE einleiten.

Das vorliegende Kapitel rahmt die Aktivitäten des BNE-Kompetenzzentrums aus einer bildungspolitischen wie auch -wissenschaftlichen Perspektive. Grund hierfür ist, dass die strukturelle Verankerung und Gestaltung von BNE in den Modellkommunen einem bildungspolitischen Trend folgt, der in Deutschland in Form der Regionalisierung von Bildung bereits seit geraumer Zeit wirksam ist. Ihren Ausdruck findet diese Regionalisierung in Bildungslandschaften, die auf Ebene der Kommunen über die Jahre hinweg entstanden sind und in die die BNE-Aktivitäten nun gleichsam integriert werden (sollen). Wesentliches Kennzeichen dieser Bildungslandschaften ist, dass in ihnen Akteurinnen und Akteure aus ganz unterschiedlichen Bereichen (Verwaltung, Politik, Zivilgesellschaft, Wirtschaft etc.) zusammenwirken, um die in der jeweiligen Kommune existierenden Bildungsangebote aufeinander abzustimmen und kommunenspezifische Bildungsanforderungen gemeinsam zu bewältigen (z. B. lebenslanges Lernen, Bildungsungleichheiten, Inklusion, Zuwanderung etc.).

³ Die drei Standorte arbeiten bundeslandbezogen. Der Standort Nord-Ost, mit Sitz in Halle (Außenstelle des Deutschen Jugendinstituts) und Leipzig (Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung), ist zuständig für die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Berlin, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen. Der Standort Nord-West (Trägerverein Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement) in Bissendorf bei Osnabrück begleitet Kommunen aus Schleswig-Holstein, Hamburg, Niedersachsen, Bremen und Nordrhein-Westfalen. Kommunen aus Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland werden vom Standort Süd, am Deutschen Jugendinstitut in München, betreut.

Die Bildungswissenschaft fasst das Zusammenwirken der ganz unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure im Kontext der Bildungslandschaften unter dem Begriff der Educational Governance. Die Governance-Forschung interessiert sich für die Frage, welche Strukturen und Mechanismen die zusammenwirkenden Akteurinnen und Akteure ausbilden, um Handlungsfähigkeit herzustellen und Politik zu gestalten – bezogen auf das vorliegende Projekt also, um die strukturelle Verankerung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in ihrer Kommune voranzutreiben. Beide der vorangehend benannten Aspekte (Regionalisierung der Bildung und das Governance-Konzept) werden im Folgenden näher ausgeführt, um sie abschließend auf die Modellkommunen zu übertragen, die am Projekt teilnehmen. Dargestellt werden in diesem Zusammenhang auch jene Kriterien, anhand derer die am Projekt teilnehmenden Modellkommunen ausgewählt wurden, sowie die Schwerpunktsetzungen der lokalen Verankerungen von BNE, die die Modellkommunen auf der Grundlage von Zielvereinbarungen gemeinsam mit dem BNE-Kompetenzzentrum angehen möchten.

4.1 Die Entstehung von Bildungslandschaften über die Regionalisierung der Bildung

Mitte der 1970er Jahre erstmalig eingefordert und anschließend weitestgehend in Vergessenheit geraten, gewinnt die Forderung nach einer Regionalisierung von Bildung zu Beginn der 2000er Jahre angesichts der PISA-Ergebnisse erneut an Aktualität. Regionalisierung wird dabei als ein zentraler Ansatz verhandelt, einerseits um den durch die internationalen Leistungsvergleichsstudien empirisch vielfach belegten Bildungsungleichheiten und -ungerechtigkeiten im deutschen Bildungssystem zu begegnen und andererseits um die Bildungsqualität in Deutschland im Allgemeinen zu steigern (Niedlich 2020; Emmerich 2016; Kolleck 2015; Mindermann/Schmidt/Wippler 2012). Im Zuge der Regionalisierung sollen Gemeinden, Städte und Kreise ihren jeweils standortbezogenen Bildungsherausforderungen mit den vor Ort vorhandenen Ressourcen und Potenzialen begegnen (Manitius u. a. 2015; Kolleck 2015; Mindermann/Schmidt/Wippler 2012). Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen jene Problem- und Schnittstellen, die über eine zentralisierte Steuerung – insbesondere über die Landesebene – nur bedingt erreichbar sind (so z. B.

herkunftsabhängige Bildungserfolge und die darüber vermittelten Eintrittschancen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt; Emmerich 2016).

Inhaltlich war für die mit der PISA-Studie einsetzende Regionalisierungsdebatte der 12. Kinder- und Jugendbericht wegweisend (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005). Der Bericht plädiert für einen erweiterten Bildungsbegriff. Mit ihm soll die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Lernsettings (formal, non-formal, informell) nicht mehr getrennt voneinander, sondern vielmehr zusammengedacht werden (vgl. hierzu S. 338ff.). Ausgehend von diesem erweiterten Bildungsbegriff wird sich mit dem Bericht für eine wechselseitige Verschränkung der bis dato eher separierten Bildungsbereiche (Bildung, Erziehung, Betreuung) und der damit verbundenen spezifischen Lernprozesse (formale, non-formale, informelle Bildung) ausgesprochen. Dabei soll Bildung nicht mehr – wie sonst üblich – aus einer institutionenbezogenen Perspektive betrachtet (also z. B. das Bildungswesen im Ganzen oder einzelne Teile in Form der Bildungsorganisationen), sondern vielmehr das Individuum ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden: „Die individuelle Bildungsbiografie und der jeweilige Beitrag der einzelnen Bildungsorte und Lernwelten hierzu werden zu elementaren Bezugspunkten der Betrachtung“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 338).

Für die wechselseitige Verschränkung der Bildungsbereiche werden Kommunen als Schaltstellen identifiziert. Sie sollen die grenzüberschreitende Zusammenarbeit zwischen den Bildungsbereichen und deren Akteurinnen und Akteuren koordinieren. Mit Blick auf die Regionalisierung der Bildung heißt es: „Das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsakteure und -gelegenheiten ist sozialräumlich auszugestalten und in kommunaler Verantwortung zu organisieren“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 351).

Eine Vielzahl an bildungspolitischen Programmen zielte seither darauf, die Regionalisierung von Bildung auf der lokalen Ebene voranzutreiben (Niedlich 2020; Jungermann/Manitius/Berkemeyer 2015). Über die Kindheit und Jugendphase hinaus geriet dabei zunehmend das lebenslange Lernen in den Blick. Übergeordnetes Ziel der Programme war und ist es, die nebeneinander existierenden Bildungsbereiche, -institutionen und -angebote aufeinander abzustimmen und in ein kohärentes Gesamtsystem zu überführen. Als Bezeichnung für dieses kohärente Gesamtsystem

hat sich der Begriff der Bildungslandschaften etabliert (detailliert zu diesem Begriff siehe unten). Betrachtet man die Programme, die während der letzten Jahrzehnte auf der Bundesebene insbesondere vom Bundesministerium für Bildung und Forschung erlassen wurden, so zeichnen sich zwei primäre Schwerpunktsetzungen ab, mittels derer der Aufbau der kommunalen Bildungslandschaften forciert wird: Das Programm „Lernende Regionen“ (2001–2008) fokussierte insbesondere auf die bildungsbereichs- und trägerübergreifende Netzwerkbildung, während „Lernen vor Ort“ (2009–2014) die Entwicklung eines Bildungsmonitorings als Grundlage für ein datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement⁴ in den Vordergrund rückte; dies zunächst in ausgewählten Modellkommunen (vgl. hierzu Niedlich 2020; Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ 2016).⁵ Die Verbreitung des datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements in der Fläche verfolgt seit 2014 wiederum die Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement (vgl. hierzu Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement 2020).

Der beschriebene Wechsel in den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Programme⁶ wurde begleitet von einem Rollenwechsel der teilnehmenden Kommunen. Waren Kommunalpolitik und -verwaltung im Rahmen der „Lernenden Regionen“ den weiteren kommunalen Akteurinnen und Akteuren gegenüber gleichgestellt, so wird ihnen seit „Lernen vor Ort“ eine herausgehobene Stellung zuteil:

„Das Programm unterscheidet sich aber von allen zuvor diskutierten Ansätzen dadurch, dass die Bildungsthematik nicht nur auf die kommunale Ebene verlagert wird. Vielmehr wird die Kommune nun zum entscheidenden bildungspolitischen Akteur, dem nicht mehr nur die Aufgabe zukommt, das Handeln der örtlichen Bildungsinstitutionen zu unterstützen und zu koordinieren, sondern [der; Anmerkung d. A.]

⁴ Das kommunale Bildungsmanagement zielt darauf, Bildungsstrukturen und Teilhabechancen vor Ort zu optimieren. Dazu werden im Rahmen eines Monitorings Daten aus dem Bildungsbereich „umfassend und systematisch erfasst, analysiert, interpretiert und bewertet“ (Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement 2020, S. 11). Auf der Grundlage dieser Daten lassen sich sodann Handlungsbedarfe erkennen, die kommunale Bildungsinfrastruktur verbessern, Bildungsprozesse steuern und getroffene Maßnahmen bewerten.

⁵ Netzwerkbildung und Datenmonitoring wurden bereits im 12. Kinder- und Jugendbericht als zentrale Instrumente für die Verschränkung der Bildungsbereiche skizziert (vgl. hierzu Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005).

⁶ Hierbei handelt es sich um eine idealtypische Differenzierung. In den meisten Kommunen bilden sowohl die Netzwerkarbeit als auch das datenbasierte Bildungsmanagement zentrale Bausteine der Bildungslandschaften.

darüber hinaus die Aufgabe hat, ein Gesamtkonzept zu entwickeln „mit einer Zukunftsvision einer kommunalen Strategie für ein vor Ort gelingendes Lernen im Lebenslauf“ (BMBF 2008: 6)“ (Niedlich 2016, S. 32).

Netzwerkbildung und das datenbasierte kommunale Bildungsmanagement können auf Grundlage der vorangehenden Ausführungen zwar als zentrale Bausteine einer Bildungslandschaft betrachtet werden, ungeachtet dessen ist der eigentliche Begriff der Bildungslandschaft jedoch durch eine gewisse Unschärfe gekennzeichnet. Kolleck (2015, S. 28ff.) verweist diesbezüglich unter anderem auf unterschiedliche Definitionsgrundlagen dessen, was unter Bildung verstanden wird oder auf unterschiedliche Bezugsgrößen der den Bildungslandschaften zugrundeliegenden Gebietskörperschaften. Eine breitere Rezeption hat die Definition von Bleckmann und Durdel (2009, S. 12) erfahren (vgl. hierzu Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2012; Siepke/Pohl 2012), die Bildungslandschaften definieren als

- „langfristige,
- professionell gestaltete,
- auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende,
- kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die –
- ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts –
- formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und
- sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen“.

Während Bleckmann und Durdel (2009) Bildungslandschaften vor allem unter Rückgriff auf formale und strukturelle Merkmale definieren, heben Jungermann, Manitiu und Berkemeyer (2015) stärker auf eine inhaltliche Dimension sowie das Handeln der an den Bildungslandschaften beteiligten Akteurinnen und Akteure ab. Sie definieren Bildungslandschaften als einen „Interaktionsraum relevanter (Bildungs-)Akteure regionaler/kommunaler/lokaler Herkunft, in welchem zentrale bildungsbezogene Fragestellungen und Problembereiche (z. B. Monitoring, Übergangsgestaltung, politische Agendathemen wie Inklusion, etc.) (...) je regional spezifisch bearbeitet werden“ (Jungermann/Manitiu/Berkemeyer 2015, S. 17f.). Wie in den nächsten Kapitelabschnitten argumentiert wird, erscheint es mit Blick auf das BNE-Kompetenzzentrum sinnvoll, sowohl die Definition von Bleckmann und Durdel

(2009) als auch die Begriffsbestimmung von Jungermann, Manitius und Berkemeyer (2015) zu berücksichtigen.

4.2 Bildungslandschaften für eine nachhaltige Entwicklung oder: Die Fusionierung zweier Konzepte

Bildung für nachhaltige Entwicklung hat in den letzten Jahrzehnten aufgrund der weltweit wachsenden ökologischen (z. B. Umweltkatastrophen und Klimawandel), ökonomischen (Ausbeutung und Endlichkeit der natürlichen Ressourcen) sowie sozialen Herausforderungen (Diskriminierung, fehlende Teilhabechancen etc.) an Relevanz gewonnen. Angesichts dieser Herausforderungen zielt Bildung für nachhaltige Entwicklung darauf, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Kompetenzen zu vermitteln, die sie dazu befähigen, „informierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt, für eine nachhaltige Wirtschaft und eine gerechte Gesellschaft zu handeln“ (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 5). Dabei bezieht sich Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht nur auf die globalen und überregionalen Herausforderungen, sondern schließt vielmehr auch das unmittelbar lokale Lebensumfeld der Menschen ein (Jossin/Hollbach-Grömig 2020; vgl. Kapitel 2 in diesem Bericht für eine Ausführung zum BNE-Konzept).

Mit Blick auf das lokale Lebensumfeld der Menschen weist der Nationale Aktionsplan (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017) Kommunen eine Schlüsselrolle bei der BNE-Kompetenzvermittlung an die Bevölkerung zu. Die beiden Konzepte der Bildungslandschaft und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung denkt der Aktionsplan dabei zusammen: Den Aufbau von Bildungslandschaften mit BNE-Fokus in Kommunen beschreibt er als einen zentralen Baustein der Kompetenzvermittlung (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 92; zur Verschränkung beider Konzepte vgl. auch Kapitel 5 in diesem Bericht).

Im Anschluss an die oben angeführten Definitionen von Bleckmann und Durdel (2009) sowie Jungermann, Manitius und Berkemeyer (2015) ließen sich die BNE-Landschaften an dieser Stelle zum einen unter Rückgriff auf formale und strukturelle Charakteristika beschrieben oder zum anderen als inhaltlich bestimmte Interaktionsräume definieren. Angesichts des unterschiedlichen Stands der strukturellen Verankerung von BNE in den vom BNE-Kompetenzzentrum begleiteten Modellkommunen erscheint es allerdings sinnvoll, beide der beschriebenen

Definitionen zu berücksichtigen. So ist wahrscheinlich, dass insbesondere Kommunen, die bereits seit einigen Jahren die lokalen BNE-Aktivitäten forcieren und unter Rückgriff auf unterschiedliche Ansätze vorantreiben, formale und strukturelle Merkmale einer BNE-Bildungslandschaft aufweisen (Bleckmann/Durdel 2009, S. 12). Kommunen, die sich am Anfang dieses Weges befinden, müssen demgegenüber zunächst Kommunikationsräume konstituieren und über zentrale Inhalte verhandeln, auf denen die BNE-Landschaft formal und strukturell aufbauen soll (Jungermann/Manitius/Berkemeyer 2015).

4.3 Die lokale Governance einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Fortschritte, die bei der Etablierung von BNE auf der kommunalen Ebene bereits erreicht werden konnten, bringen unterschiedliche Auszeichnungen zum Ausdruck – so beispielsweise jene der Dekade-Kommune, wie sie im Rahmen der „UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014) verliehen wurde (vgl. hierzu Kapitel 3 in diesem Bericht). Der BNE-Transfer in den Dekade-Kommunen wurde insbesondere vom Projekt „Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen“ beforscht (vgl. Hamborg 2018; Bormann/Hamborg/Heinrich 2016). Wie der Titel des Projektes anzeigt, erweist sich der Ansatz der (Educational) Governance als handlungsleitend für die Forschungsperspektive.

Das Governance-Konzept distanziert sich in seinem Kern von einem hierarchisch geprägten Steuerungs begriff, mit dem davon ausgegangen wird, dass der Staat politische Sachverhalte gegenüber den weiteren Akteurinnen und Akteuren in einer Gesellschaft kraft seines Gewaltenmonopols unilateral durchzusetzen vermag. Demgegenüber betonen Governance-Ansätze, dass an der Herstellung politischer Sachverhalte neben dem Staat immer auch weitere Akteurinnen und Akteure beteiligt sind (unterschieden werden in diesem Zusammenhang etwa nichtstaatliche bzw. privat Handelnde, Vertreterinnen und Vertreter aus der Zivilgesellschaft oder dem Bereich der Wirtschaft; vgl. Niedlich 2020; Bormann u. a. 2016; Altrichter/Maag Merki 2016). Davon ausgehend, dass die politische Gestaltung von Gesellschaft in und über ganze Akteurskonstellationen erfolgt, richtet die Governance-Perspektive ihre Aufmerksamkeit sodann auf die Frage, welche Strukturen und Mechanismen der gemeinsamen Handlungskoordination diese Akteurskonstellationen ausbilden, um

ihre Handlungsfähigkeit herzustellen und zu gewährleisten (Hamborg 2018; Altrichter/Heinrich 2007; ausführlicher zu Forschungsansätzen auf Grundlage der Governance-Perspektive vgl. Kapitel 6 in diesem Bericht).

Für die Erforschung von Prozessen der strukturellen BNE-Verankerung erweist sich das Governance-Konzept insbesondere aufgrund des beschriebenen Fokus auf Akteurskonstellationen und die Mechanismen ihrer Handlungskoordination als anschlussfähig. So definiert zum einen der Nationale Aktionsplan den BNE-Transfer als einen „Multi-Stakeholder-Prozess“ und rekurriert somit auf die Beteiligung unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure an der strukturellen Verankerung von BNE (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 52; vgl. auch Bormann u. a. 2016). Zum anderen verweisen sowohl Duveneck, Singer-Brodowski und von Seggern (2020) als auch Grapentin-Rimek (2019) auf den eigentlich zivilgesellschaftlichen Ursprung des BNE-Konzepts und seine quasi nachträgliche Adaptation auf der politischen Ebene während der UN-Dekade. Soll die strukturelle Verankerung von BNE in Kommunen erfolgreich verlaufen, kann es für Politik und Verwaltung demnach lohnenswert sein, mit den zivilgesellschaftlichen Akteurinnen und Akteure zu kooperieren. Zugleich hat die Politik und Verwaltung das Potenzial, „aus einer ursprünglichen „Graswurzelbewegung“ heraus Strukturen [zu; Anmerkung d. A.] etablieren (...) und sich Legitimation zu verschaffen“ (Grapentin-Rimek 2019, S. 243f.). Auf Grundlage bisheriger Forschungsergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass die strukturelle Verankerung von BNE in Kommunen – im Sinne einer Governance – die Zusammenarbeit von Akteurinnen und Akteuren aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Sektoren voraussetzt (vgl. hierzu Kapitel 5 in diesem Bericht).

Prinzipiell kann die Analyse von Governance-Strukturen auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen. Die Multi-Level Governance richtet ihre Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Ebenen eines politischen Systems und interessiert sich dafür, wie politische Prozesse über das Zusammenspiel und die Koordination dieser unterschiedlichen Ebenen miteinander organisiert und umgesetzt werden. Die einzelnen Ebenen des jeweils betrachteten politischen Systems stehen dabei nicht zwangsweise in einem rein hierarchischen Verhältnis zueinander, vielmehr verfügen sie über zum Teil jeweils eigene Kompetenzen und Zuständigkeiten (Benz 2007). Ein anschauliches Beispiel für Multi-Level Governance ist das föderale Politiksystem der

Bundesrepublik.⁷ Die Umsetzung von BNE im und über das politische Mehrebenensystem lässt sich wiederum folgendermaßen veranschaulichen:

„Die Aktivitäten zum Transfer von BNE werden (...) angestoßen durch die Vereinten Nationen, einem supranationalen Akteur, und werden vermittelt durch nationale Akteure in Politik, Administration und Zivilgesellschaft auf verschiedenen Ebenen – national, regional, kommunal – aufgenommen. Die Akteure sind ausgestattet mit unterschiedlichen Ressourcen und Interessen und müssen ihre Aktivitäten zum Transfer von BNE untereinander koordinieren“ (Bormann u. a. 2016, S. 12).

Die zweite Analyseperspektive der Governance fokussiert auf eine der unterschiedlichen politischen Stufen des Mehrebenensystems (etwa die Bundes-, Landes- oder kommunale Ebene). Damit besitzt sie – wenn man so möchte – einen eher horizontal ausgerichteten Charakter. Dabei fragt auch diese Perspektive, wie die Akteurinnen und Akteure auf der Einzelebene ihr politisches Handeln strukturieren und koordinieren. Besondere Berücksichtigung erfahren in diesem Zusammenhang allerdings die Zugehörigkeiten der Akteurinnen und Akteure zu unterschiedlichen Gesellschaftssektoren und -bereichen (z. B. Politik, Verwaltung, Zivilgesellschaft, Wissenschaft, Wirtschaft; vgl. hierzu Hamborg 2018, S. 40ff.).⁸ Vor dem Hintergrund dieser spezifischen Schwerpunktsetzung steht dann die Frage im Mittelpunkt, wie die Akteurinnen und Akteure die Grenzen der gesellschaftlichen Teilbereiche, denen sie jeweils angehören, bearbeiten und überwinden.

Angesichts der zunehmenden Bedeutung, die Regionalisierungsfragen in unterschiedlichen Gesellschaftskontexten in den letzten Jahrzehnten erfahren haben, gewannen Ansätze einer so genannten regionalen oder auch lokalen Governance an Popularität (vgl. hierzu Fürst 2010, 2003; Holtkamp 2007). Als besonderes Charakteristikum der Governance-Bündnisse auf der regionalen Ebene benennt Fürst

⁷ Mit Blick auf die Selbständigkeit von Kommunen und deren gleichzeitiger Abhängigkeit von der Landes- und Bundespolitik vgl. beispielsweise Holtkamp (2007).

⁸ Duveneck, Singer-Brodowski und von Seggern (2020) arbeiten auf der Grundlage von Fokusgruppen jeweils eigene Handlungslogiken heraus, die die Bereiche der Politik, Verwaltung, Zivilgesellschaft und Wissenschaft prägen und die im Zuge des BNE-Transfers eine eigene Bedeutung besitzen bzw. zum Transfer des Konzepts einen je eigenen Beitrag leisten. „Diese spezifischen Beiträge (...) müssen nicht nur berücksichtigt werden, sondern stehen auch für einen hohen Grad an Funktionalität, der bei der Verankerung von BNE aufgegriffen, genutzt und weiterentwickelt werden sollte“ (Duveneck/Singer-Brodowski/von Seggern 2020, S. 39).

(2010) deren Freiwilligkeit. Fürst folgend geht diese Freiwilligkeit mit der Herausforderung einher, regional und über gesellschaftliche Teilbereiche hinweg, jeweils singuläre und eigene Formen der Steuerung zu entwickeln und zu etablieren.

„[E]s [geht; Anmerkung d. A.] um eine regionale Form der Selbststeuerung, die auf Freiwilligkeit beruht, nicht verfasst ist und nicht auf einzelne traditionelle gesellschaftliche Teilsysteme (Politik/Verwaltung, Wirtschaft, sozio-kulturelle Gesellschaft) beschränkt ist. Solche Kooperationsformen müssen sehr unterschiedliche Akteure, die sehr unterschiedlichen Handlungslogiken folgen, miteinander verbinden (...)“ (Fürst 2010, S. 50).

Was die regionale Governance von BNE betrifft, so arbeitet Hamborg (2018) eine Vielfalt an möglichen Kooperationsstrukturen und Beteiligungsformen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure auf der kommunalen Ebene heraus. Seine Ergebnisse verdeutlichen, dass lokale Governance-Formen nicht zwangsweise frei von Hierarchie sind oder ausschließlich gleichberechtigt ausgelegt sein müssen. Die Akteurskonstellationen in den von ihm untersuchten Dekade-Kommunen decken vielmehr ein Spektrum an möglichen Handlungsstrukturen ab, mittels derer die Verankerung von BNE auf der kommunalen Ebene vorangetrieben wird. Einige der zentralen Kontrastierungslinien dieser Akteurskonstellationen und ihrer Handlungsstrukturen werden im Folgenden ausschnitthaft dargestellt.⁹

- In formal-hierarchisch ausgerichteten Strukturen besitzt die kommunale Politik und Verwaltung eine allen weiteren BNE-Akteurinnen und -Akteuren vorgelagerte Stellung. Die demokratische Entscheidungsfindung findet primär in herkömmlichen Gremien der Kommunalpolitik statt (z. B. Stadt- oder Gemeinderäte), während es kaum Beteiligungsmöglichkeiten für die Zivilgesellschaft oder die Bürgerinnen und Bürger gibt. Dementsprechend sind es vorwiegend die staatlichen Akteurinnen und Akteure, die darüber entscheiden, wer als BNE-Expertin bzw. -Experte für die Kommune sprechen darf, welche und wie Fördermittel für Projekte vergeben werden etc. Die

⁹ Eine ausführliche Darstellung von Hamborgs Forschungsergebnissen erweist sich an dieser Stelle als zu detailliert. So untergliedern sich die drei dargestellten Governance-Varianten in weitere Subformationen. Die skizzierten Ergebnisse sensibilisieren jedoch für die Vielfalt an möglichen Handlungsmustern der akteursübergreifenden BNE-Koordination in Kommunen.

Ausgestaltung von BNE vor Ort ist dabei um Konformität mit politischen Programmatiken und wissenschaftlichen Konzepten bemüht, d. h. sie bezieht ihre Legitimation vor allem aus äußeren Quellen (vgl. hierzu Hamborg 2018, S. 266ff.).

- In eher subsidiär ausgerichteten Strukturen treiben nichtstaatliche Akteurinnen und Akteure BNE im Wesentlichen aktiv voran und setzen eigene Schwerpunkte und Ideen um. Die politische und kommunale Verwaltungsebene nimmt eine vor allem unterstützende Funktion ein (finanziell und/oder koordinierend). Neben herkömmlichen Gremien der demokratischen Entscheidungsfindung haben sich in dieser Governance-Variante alternative Strukturen ausgebildet (z. B. Nachhaltigkeitsrat), deren Aufgabe es ist, politische Beschlüsse vorzubereiten. Zudem verfügen die BNE-Vertreterinnen und -Vertreter über weiterreichende (Beteiligungs-)Rechte, die z. B. die Mitsprache bei Förderkriterien für Projekte betreffen oder die Möglichkeit, die Kommune als BNE-Akteurin bzw. -Akteur in der Öffentlichkeit zu vertreten. Aufgrund der subsidiären Ausrichtung der Strukturen stehen die BNE-Akteurinnen und Akteure zum Teil in einem konkurrenzhaften Verhältnis zu einander (vgl. hierzu Hamborg 2018, S. 273ff.).
- Eine dritte Governance-Form ist über starke Distinktionsbemühungen der Akteurinnen und Akteure gekennzeichnet. BNE steht in dieser Variante für eine kommunale Erfolgsgeschichte, die sie im Wesentlichen dem Engagement konkreter Personen zu verdanken hat. In diesem Sinne ist BNE „Chefsache“ (der politischen Spitze) oder wird von einem Kollektiv „Gleichgesinnter“ vorangetrieben. Die personengebundene Umsetzung von BNE erklärt, dass in dieser Governance-Variante traditionelle Gremien der Entscheidungsfindung eine untergeordnete Rolle spielen. Unter den BNE-Akteurinnen und -Akteuren auf der kommunalen Ebene herrscht keine Konkurrenz, sondern funktionalistische Arbeitsteilung: Jede Akteurin bzw. jeder Akteur füllt in der Kommune eine spezifische Rolle sowie damit einhergehende Funktionen und Kompetenzen aus. Diese werden wiederum von allen weiteren anerkannt (vgl. hierzu Hamborg, S. 295ff.).

Unter einer governance-analytischen Perspektive verweisen die spezifischen Handlungsstrukturen der von Hamborg (2018) herausgearbeiteten Akteurskonstellationen auf lokale Lösungswege, die die Beteiligten in den Kommunen

zur strukturellen Verankerung von BNE jeweils einschlagen. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass auch die vom BNE-Kompetenzzentrum begleiteten Modellkommunen unter Einbezug variierender Akteurinnen und Akteure jeweils eigene Governance-Strukturen des BNE-Transfers für sich entwickeln und etablieren werden (bzw. haben sie zum Teil bereits damit begonnen). Diese lokalen Governance-Strukturen sind immer als ein integraler Bestandteil der nationalen wie auch supranationalen Aktivitäten und Programmen zu verstehen, die auf die breite und nachhaltige Verankerung von BNE insgesamt abzielen (vgl. Kapitel 3 in diesem Bericht). In diesem Sinne muss die vorangehend skizzierte Unterscheidung einer Mehrebenen- und (quasi) horizontalen Governance idealtypisch verstanden werden. Lokale Governance-Prozesse vollziehen sich nicht losgelöst von weiteren politischen Strukturen, sondern sind immer in den größeren Rahmen eines politischen Mehrebenensystems eingebettet (Hamborg 2018; Bormann u. a. 2016).

4.4 Auf dem Weg zur BNE-Landschaft: Die Modellkommunen

Um möglichst verschiedene Ausgangsbedingungen sowie vielfältige Entwicklungsprozesse und Strategien der strukturellen Verankerung von BNE in den Kommunen begleiten und erforschen zu können, wurden die Modellkommunen kriteriengeleitet in einem mehrstufigen Verfahren durch das BNE-Kompetenzzentrum ausgewählt.¹⁰

Auf der Grundlage von Regional- und Strukturdaten wurde zunächst eine sogenannte „long list“ erstellt, die für die drei regionalen Projektstandorte potenziell in Frage kommende Kommunen auswies. Ein gemeinsames Auswahlkriterium für alle Kommunen der „long list“ bildete zunächst das Vorhandensein einer „Querschnittsstruktur“. Hierbei konnte es sich entweder um Querschnittsstrukturen im Bildungsbereich handeln wie sie im Kontext der Bildungslandschaften beispielsweise

¹⁰ Vgl. hierzu auch die Internetpräsenz des BNE-Kompetenzzentrums unter: <https://www.bne-kompetenzzentrum.de/de/prozessbegleitung/kriterien-und-auswahlverfahren>.

in Form der Bildungsbüros¹¹ entstanden. Oder es wurden Querschnittsstrukturen berücksichtigt, die sich in Kommunen im Zuge der Agenda 21 herausgebildet haben, z. B. Agenda- oder Klimabüros.¹² Für die Prozessbegleitung bilden diese Querschnittsstrukturen zentrale Anknüpfungspunkte für die Beratungsprozesse. Auf dieser gemeinsamen Basis aufbauend wurde sodann auf eine den Bundesländern korrespondierende Verteilung der Kommunen geachtet, wobei sich die Anzahl der berücksichtigten Kommunen grob an deren Einwohnerzahl orientierte. In variierendem Verhältnis wurden in die Auswahl ferner kreisfreie Städte, kreisangehörige Städte und Gemeinden sowie Landkreise einbezogen.

Der BNE-Entwicklungsstand in den Kommunen diente in einem zweiten Schritt dazu, die Auswahl der in Frage kommenden Modellkommunen zu verkleinern und in diesem Sinne die „long list“ in eine „short list“ zu überführen. Unter Rückgriff auf verschiedene Indikatoren wurden drei Typen von Kommunen unterschieden¹³:

1. **Kommunen mit BNE-Erfahrungen** haben erste Schritte einer strukturellen Verankerung von BNE eingeleitet. Hinweise hierauf geben
 - ein Leitbild, das den BNE-Aktivitäten in der Kommune zugrunde liegt,
 - eine aktive Internetpräsenz, mit der die Kommune über lokale BNE-Aktivitäten informiert,
 - UNESCO-Auszeichnungen, die besondere Lernorte und/oder -Netzwerke bzw. auch die Kommune „an sich“ für ihr BNE-Engagement erhielten.

¹¹ Bildungsbüros wurden Ende der 1990er Jahre zunächst vor allem in Nordrhein-Westfalen gegründet, um im Zuge der bildungspolitisch forcierten Zusammenarbeit von Schule und weiteren relevanten Bildungsakteuren das Kooperationsmanagement zu übernehmen. Über diverse bildungspolitische Programme verbreiteten sich die Bildungsbüros in der Fläche und wurden zu einem zentralen Element der entstehenden Bildungslandschaften (Siepke/Pohl 2012). Der einheitliche Begriff der Bildungsbüros darf dabei jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass ihnen in den einzelnen Bundesländern und Kommunen zum Teil sehr unterschiedliche Förderlogiken und Personalstrukturen zugrunde liegen.

¹² Die Agenda-Büros übernehmen in Kommunen eine zentrale Funktion bei der Koordinierung und Vernetzung aller am Agenda-Prozess beteiligten Akteurinnen und Akteuren.

¹³ Entwickelt wurden die Indikatoren am Projektstandort Leipzig, Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung.

Außerdem wurden in den Kommunen des Typs 1 ausgewiesene BNE-Akteurinnen und Akteure recherchiert. Sie wurden mittels der Liste der Grünen Liga¹⁴ oder dem BNE-Portal¹⁵ erfasst.

2. **Kommunen mit Erfahrungen im Nachhaltigkeitsbereich** zeichneten ähnliche Merkmale aus wie die zuvor beschriebenen, nur dass sich diese Merkmale im Falle der Kommunen des Typs 2 nicht auf den BNE-Bereich, sondern auf den Schwerpunkt der Nachhaltigkeit beziehen. Dementsprechend deuten in den Kommunen der Kategorie 2 folgende Aspekte auf eine strukturelle Verankerung von Nachhaltigkeit hin¹⁶:

- die Unterzeichnung der Musterresolution der Agenda 2030,
- eine aktive Internetpräsenz, mit der die Kommune über das lokale Engagement und die Aktivitäten im Nachhaltigkeitsbereich informiert,
- einschlägige Auszeichnungen für die strukturelle Umsetzung von Nachhaltigkeit in der Kommune („Deutscher Nachhaltigkeitspreis“, „Global Nachhaltige Kommune“, „Zukunftsstadt“, „Fair Trade-Town“, „European Energy Award“).

Zudem partizipieren Kommunen des Typs 2 an nachhaltigkeitsorientierten Netzwerken (namentlich am „Dialog „Nachhaltige Stadt“ – Oberbürgermeister für nachhaltige Entwicklung in den Kommunen“ des Rates für Nachhaltige Entwicklung oder „ICLEI – Local Governments for Sustainability“).

Als letztes weisen

3. **neu an BNE interessierte Kommunen** die vorangehend beschriebenen Merkmale im Bereich BNE oder Nachhaltigkeit nur in geringem Umfang aus. Dafür bringen sie ein großes Interesse mit, die strukturelle Verankerung von BNE anzugehen und voranzutreiben.

¹⁴ Online siehe hier: <https://www.netzwerk21kongress.de/netzwerk-nachhaltigkeit/lokale-initiativen/initiativen-nach-themen/?thema=Bildung%20f%C3%BCr%20nachhaltige%20Entwicklung>.

¹⁵ Online siehe hier: <https://www.bne-portal.de/de/akteurskarte-2594.html>.

¹⁶ Von den angeführten Merkmalen mussten nicht zwangsweise alle erfüllt sein.

4.5 Schwerpunktsetzungen in den BNE-Landschaften der Modellkommunen

Für die individuelle Begleitung der Kommunen bildete die vorangehend beschriebene „short list“ die Grundlage, um mit den potenziellen Modellkommunen in Kontakt zu kommen. Wurde die gemeinsame Zusammenarbeit zwischen dem BNE-Kompetenzzentrum und einer Kommune beschlossen, wurde in einem nächsten Schritt gemeinsam eine Zielvereinbarung erarbeitet. Sie hält zentrale Entwicklungslinien fest, die auf die strukturelle Verankerung von BNE einwirken und die die Kommune (d. h. die Kommunalverwaltung) mit Unterstützung des BNE-Kompetenzzentrums über die Projektlaufzeit adressieren will.

Definiert man Bildungslandschaften, wie im Abschnitt oben ausgeführt, als Interaktionsräume, in denen „relevante (...) (Bildungs-)Akteure regionaler/kommunaler/lokaler Herkunft (...) bildungsbezogene Fragestellungen und Problembereiche (z. B. Monitoring, Übergangsgestaltung, politische Agendathemen wie Inklusion, etc.) (...) je regional spezifisch bearbeite[n]“ (Jungermann/Manitius/Berkemeyer 2015, S. 17f.), so können die Zielvereinbarungen, die die Kommunen mit dem BNE-Kompetenzzentrum jeweils geschlossen haben, als Auftakt bzw. Eröffnung der sich entwickelnden BNE-Landschaften verstanden werden. Die mittels der Zielvereinbarungen eröffneten Interaktionsräume gilt es während der Projektlaufzeit sowie mit Unterstützung des BNE-Kompetenzzentrums dabei in Richtung Bildungslandschaften weiterzuentwickeln, wie sie von Bleckmann und Durdel (2009) definiert werden. Hierbei handelt es sich um formal-strukturierte Bildungsräume, die u. a. durch Langfristigkeit, eine professionelle Gestaltung und ein planvoll-strategisches Handeln der beteiligten Akteurinnen und Akteure gekennzeichnet sind (Bleckmann/Durdel 2009, S. 12).

Zwar ließe sich aufgrund des zunächst ausschließlich bilateralen Kontaktes zwischen dem BNE-Kompetenzzentrum und den Kommunen kritisch anmerken, dass die Initiation der BNE-Landschaften sowie die diesbezüglichen Schwerpunktsetzungen in den Zielvereinbarungen im Alleingang der Verwaltung erfolgte, d. h. ohne Hinzuziehen von weiteren „relevante[n] (Bildungs-)Akteure[n] regionaler/kommunaler/lokaler Herkunft“. Ein Blick in die Schwerpunktsetzungen der Zielvereinbarungen verweist jedoch auf die prinzipielle Absicht der Modellkommunen, weitere Akteurinnen und Akteure in die BNE-Entwicklungen vor Ort einzubeziehen. Nahezu alle Modellkommunen benennen in den Zielvereinbarungen – neben weiteren inhaltlichen

Schwerpunkten – den Auf- oder Ausbau von (inter-)kommunalen Netzwerkstrukturen als zentral. Unter einer governance-analytischen Perspektive zeichnet sich damit bereits an dieser Stelle ein kommunales Selbstverständnis ab, die strukturelle Verankerung von BNE auf der lokalen Ebene durch das Zusammenwirken und die gemeinsame Handlungskoordination von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren bewirken zu wollen.

Insgesamt stellen sich die Schwerpunkte, die die Kommunen als relevant für die Zusammenarbeit mit dem BNE-Kompetenzzentrum benennen, als sehr vielfältig dar. Zu den in den Zielvereinbarungen festgelegten Aspekten gehören¹⁷:

- die strategische Ausrichtung der BNE-Landschaft (inklusive der Erarbeitung eines geteilten BNE-Verständnisses),
- die Stärkung der ressortübergreifenden Zusammenarbeit in der Verwaltung,
- der Ausbau der BNE-bezogenen Öffentlichkeitsarbeit, z. B. über Online-Datenbanken und Plattformen, die über BNE-Angebote informieren,
- die Integration von BNE in das kommunale Bildungsmanagement, das Bildungsmonitoring und die Bildungsberichterstattung (dies schließt in einzelnen Modellkommunen die Entwicklung einer BNE-Indikatorik ein),
- die Integration von BNE in kommunale Querschnittsstrukturen (wobei sich neben den aus den Bildungslandschaften hervorgehenden Querschnittsstrukturen vereinzelt auch solche Querschnittsstrukturen als relevant erweisen, wie sie im Zuge von Agenda-Prozessen etabliert wurden – beispielsweise in Form der Agenda-Büros),
- der Auf- und Ausbau sowie die Verstetigung von kommunalen und interkommunalen BNE-Netzwerken (regionale, bundesweite und internationale Ebene).¹⁸

Die vorangehend angeführten Schwerpunktsetzungen der Zielvereinbarungen erweisen sich nicht nur als relevant für die Begleitungsprozesse in den Kommunen. Vielmehr dienen sie auch dem Wissenschaftsteam als wertvolle Hinweise auf jene

¹⁷ Bei Abschluss dieses Kapitels lagen 20 Zielvereinbarungen mit Kommunen vor, die bereits unterzeichnet bzw. kurz vor Abschluss standen. Die aufgezählten Schwerpunkte entstammen diesen 20 Zielvereinbarungen.

¹⁸ Zu berücksichtigen gilt, dass nicht jede Modellkommune alle der angeführten Punkte in der Zielvereinbarung benennt. Vielmehr wurden sämtliche Aspekte, die sich in den verschiedenen Zielvereinbarungen finden, an dieser Stelle überblicksartig zusammengetragen.

Aspekte, die es im Rahmen der Forschungsaktivitäten schwerpunktmäßig zu untersuchen gilt. Dabei umfasst die formative Evaluation fünf Forschungspakete, deren Daten in einem abschließenden Analyseschritt zu übergreifenden Fallbeschreibungen zusammengeführt werden sollen.

- Bestandsanalyse in allen Modellkommunen,
- quantitative Online-Expertenbefragung in allen Modellkommunen (längsschnittlich angelegt),
- quantitative Online-Adressatenbefragung in allen Modellkommunen,
- qualitative Expertenbefragung in ausgewählten Modellkommunen (längsschnittlich angelegt),
- Erarbeitung übergreifender Fallbeschreibungen.

4.6 Fazit

Im Zuge der Regionalisierung der Bildung sind in Deutschland über die letzten Jahrzehnte kommunale Bildungslandschaften entstanden. Diese werden nun zum zentralen Anknüpfungspunkt einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Hierzu beigetragen haben internationale sowie nationale politische Programme und Aktivitäten, die zunehmend die lokalen BNE-Initiativen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückten. Mit Blick auf Deutschland weist der Nationale Aktionsplan (Nationale Plattform Bildung für Nachhaltige Entwicklung 2017) als Umsetzungsstrategie einer strukturellen Verankerung von BNE den Aufbau von kommunalen BNE-Bildungslandschaft als einen zentralen Schwerpunkt für die BNE-Kompetenzvermittlung an die Bevölkerung aus und damit als wichtigen Aspekt für die nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft insgesamt. Das „BNE-Kompetenzzentrum Bildung – Nachhaltigkeit – Kommune“ will einen Beitrag zur Förderung der kommunalen BNE-Landschaften leisten, indem es ausgewählte Modellkommunen einerseits bei der strukturellen Verankerung von BNE begleitet und andererseits die dazu unternommenen Schritte wissenschaftlich beforscht. Im Rahmen einer formativen Evaluation fließen die aus der wissenschaftlichen Begleitung gewonnenen Erkenntnisse direkt in die Modellkommunen zurück, um auf diese Weise die Prozesse einer strukturellen Verankerung von BNE zu optimieren.

Auf der Grundlage bildungspolitischer Positionierungen, die die strukturelle Verankerung von BNE als „Multi-Stakeholder-Prozess“ deklarieren (Nationale

Plattform Bildung für Nachhaltige Entwicklung 2017), sowie auf Basis von bereits vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen, die die Kooperation von staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren als notwendige Voraussetzung für einen gelingenden BNE-Transfer herausarbeiten, kann mit dem vorliegenden Kapitel der Ansatz der (lokalen) Governance als leitende Perspektive der Forschungsaktivitäten im Projekt bestimmt werden. Von zentralem Erkenntnisinteresse erweist sich vor diesem Hintergrund

- welche Akteurinnen und Akteure am Aufbau der kommunalen BNE-Landschaften beteiligt sind,
- welche Mechanismen und Strukturen der Handlungskoordination sie ausbilden,
- wie sie dabei die Grenzen der gesellschaftlichen Teilbereiche bearbeiten und überwinden, denen sie ggf. jeweils angehören (z. B. Politik, Verwaltung, Zivilgesellschaft, Wirtschaft etc.), und
- welche Auswirkungen unterschiedliche Akteurskonstellationen mit verschiedenen Strukturen und Mechanismen der Handlungskoordination auf die strukturelle Verankerung von BNE in den Modellkommunen zeitigen.

Erste und wichtige Hinweise auf die inhaltliche Verfasstheit der entstehenden BNE-Landschaften geben die Zielvereinbarungen, mit denen zentrale Schwerpunkte der strukturellen BNE-Verankerung benannt werden, die die Modellkommunen mit Unterstützung des BNE-Kompetenzzentrums angehen wollen. Als eines der zentralen Projektziele lässt sich dabei an dieser Stelle die Begleitung der Modellkommunen auf ihrem Weg hin zu nachhaltigen und strukturieren BNE-Landschaften festhalten.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformation der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeyer, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 55–103
- Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 1–27
- Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.) (2016): Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“. Educational Governance, Band 33. Wiesbaden
- Benz, Arthur (2007): Multilevel Governance. In: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden, S. 297–310

- Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (2009): Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung. In: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden, S. 11–16
- Bormann, Inka/Hamborg, Steffen/Heinrich, Martin (Hrsg.) (2016): Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen. Educational Governance, Band 34. Wiesbaden
- Bormann, Inka/Heinrich, Martin/Hamborg, Steffen/Lambrecht, Maïke/Nikel, Jutta/Haker, Christoph/Brüsemeister, Thomas (2016): Governance von Transferprozessen im Mehrebenensystem. Gegenstandsbezogene und methodologische Überlegungen. In: Bormann, Inka/Hamborg, Steffen/Heinrich, Martin (Hrsg.): Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen. Educational Governance, Band 34. Wiesbaden, S. 7–41
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2012): Wie geht's zur Bildungslandschaft? Die wichtigsten Schritte und Tipps. Ein Praxishandbuch. Seelze
- Duveneck, Annika/Singer-Brodowski, Mandy/von Seggern, Janne (2020): Die Governance von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Wissenschaftlicher Report zu Beginn des UNESCO BNE-Programms „ESD for 2030“. Berlin
- Emmerich, Marcus (2016): Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 385–409
- Fürst, Dietrich (2003): Steuerung auf regionaler Ebene versus Regional Governance. In: Informationen zur Raumentwicklung, H. 8/9, S. 441–451
- Fürst, Dietrich (2010): Regional Governance. In: Benz, Arthur/Dose, Nicolai (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 49–68
- Grapentin-Rimek, Theresa (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunalen Bildungslandschaften. In: Singer-Brodowski, Mandy/Etzkorn, Nadine/Grapentin-Rimek, Theresa (Hrsg.): Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem. Opladen/Berlin/Toronto, S. 233–290
- Hamborg, Steffen (2018): Lokale Bildungslandschaften auf Nachhaltigkeitskurs. Bildung für nachhaltige Entwicklung im kommunalpolitischen Diskurs. Educational Governance, Band 40. Wiesbaden
- Holtkamp, Lars (2007): Local Governance. In: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden, S. 366–377
- Jossin, Jasmin/Hollbach-Grömig, Beate (2020): Fallstudien guter Praxis der BNE-Verankerung in Kommunen. Projektbericht. Berlin
- Jungermann, Anja/Manitius, Veronika/Berkemeyer, Nils (2015): Regionalisierung im schulischen Kontext. Ein Überblick zu Projekten und Forschungsbefunden. In: Journal for Educational Research Online, 7. Jg., H. 1, S. 14–48
- Kolleck, Nina (2015): Von der Bildungslandschaft zur nachhaltigen Bildungslandschaft. In: Fischbach, Robert/Kolleck, Nina/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten. Wiesbaden S. 27–37
- Manitius, Veronika/Berkemeyer, Nils/Brüsemeister, Thomas/Bos, Wilfried (2015): Regionalisierung im Bildungsbereich – Editorial. In: Journal for Educational Research Online, 7. Jg., H. 1, S. 7–13

- Mindermann, Florian/Schmidt, Volker/Wippler, Marlen (2012): Bildungslandschaften gestalten – Chancengerechtigkeit ermöglichen. In: Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden, S. 9–17
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Berlin
- Niedlich, Sebastian (2016): Regionalisierung des Bildungswesens in Deutschland. In: Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.): Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“. Educational Governance, Band 33. Wiesbaden, S. 23–46
- Niedlich, Sebastian (2020): Neue Ordnung der Bildung. Zur Steuerungslogik der Regionalisierung im deutschen Bildungssystem. Educational Governance, Band 49. Wiesbaden
- Seipel, Christian/Rieker, Peter (2003): Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung. Weinheim
- Siepke, Tim/Pohl, Urte (2012): Lernen vor Ort – Skizze eines bundesweiten Projekts. In: Buchen, Herbert/Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Schulen in der Region – Region in der Schule. Stuttgart, S. 23–44
- Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement (2020): Anwendungsleitfaden für den Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings. Bonn

5 Dimensionen struktureller Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kommunen

Maria Albrecht, Tatjana Mögling

5.1 Einleitung

Im Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung (NAP) ist das Ziel festgeschrieben, bisher eher projektformige Aktivitäten im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung in verschiedenen Bildungsbereichen in feste Strukturen zu überführen (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 102). Neben den Bildungsbereichen der frühkindlichen (inklusive Familienbildung), der schulischen, der beruflichen, der Hochschulbildung sowie der Weiterbildung wird dies auch für die Bereiche des non-formalen und informellen Lernens sowie für die kommunalen Bildungslandschaften gefordert.

Doch was sind feste Strukturen? Was sind die relevanten Aspekte einer strukturellen Verankerung von BNE? Im Folgenden soll diesen Fragen mit Blick auf die kommunalen Bildungslandschaften nachgegangen werden. Hierfür werden die vorhandene Literatur gesichtet und die Dimensionen herausgearbeitet, die bisher als relevant für die strukturelle Verankerung von BNE in Kommunen erachtet werden. Diese Systematik wird ergänzt um kommunale Rahmenbedingungen, welche die Verankerung möglicherweise beeinflussen können.

Ziel ist es, einen Überblick über den Wissenstand zu Dimensionen und Rahmenbedingungen hinsichtlich einer strukturellen Verankerung von BNE in kommunalen Bildungslandschaften zu geben.

5.2 Analysegrundlage

Blickt man auf die bisherigen Veröffentlichungen im Themenbereich der strukturellen Verankerung von BNE in kommunalen Bildungslandschaften, ergibt sich ein ambivalentes Bild.

M. Albrecht · T. Mögling (✉)

Deutsches Jugendinstitut e.V., Außenstelle Halle, Franckeplatz 1, Haus 12/13, 06110 Halle
E-Mail: moegling@dji.de

Zum einen gibt es zahlreiche Dokumente zur politischen Rahmung von BNE. Die Verbreitung des BNE-Konzeptes in allen Bildungsbereichen wird seit Beginn der durch die Vereinten Nationen für die Jahre 2005 bis 2014 ausgerufenen UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und deren Nachfolgeprogrammen (Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (WAP) und „Education for Sustainable Development: Towards Achieving the SDGs“) politisch befürwortet. Aus diesem Prozess sind unterschiedliche Dokumente, wie z. B. der Nationale Aktionsplan (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017) oder Beschreibungen von Best-Practice-Projekten (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2020) hervorgegangen. In diesen Veröffentlichungen finden sich Hinweise, wie eine strukturelle Verankerung des BNE-Themas in den Kommunen aussehen kann. Diese Hinweise folgen aber eher der Logik politischer Programmatik und weniger wissenschaftlicher Evidenz.

Zum anderen liegen Veröffentlichungen zu verschiedenen Forschungsprojekten vor, die die Umsetzung des BNE-Konzeptes in Kommunen untersucht haben. Untersucht wurden hier vor allem Kommunen, die im Rahmen der UN-Dekade und des WAP ausgezeichnet bzw. die anhand ihrer Teilnahme an (B)NE-bezogenen Wettbewerben und Maßnahmen ausgewählt wurden (Jossin/Hollbach-Grömig 2020; Etkorn/Grapentin-Rimek/Singer-Brodowski 2019; Bormann/Hamborg/Heinrich 2016; Fischbach/Kolleck/de Haan 2015a; Eberlein/Grabow 2012):

- Eberlein und Grabow (Eberlein/Grabow 2012) haben für das Deutsche Institut für Urbanistik das Kurzgutachten „Nachhaltige Finanzierung von BNE-Aktivitäten in den Städten und Gemeinden“ erstellt. Darin werden generell vorhandene Möglichkeiten zur Förderung von Aktivitäten und Strukturen im BNE-Kontext auf kommunaler Ebene dargestellt und mit Good-Practice-Beispielen angereichert. Grundlagen für das Gutachten waren neben Literatur- und Internetrecherchen auch Telefoninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern aus Dekade- und Nicht-Dekade-Kommunen.
- Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „QuaSi BNE – Qualitätssicherung und Entwicklung in der Bildung für nachhaltige Entwicklung“, das von Fischbach u. a. (Fischbach/Kolleck/de Haan 2015b) zwischen den Jahren 2010 und 2013 durchgeführt wurde, hatte „die Weiterentwicklung bestehender lokaler Netzwerke“ zum Ziel, „um jeweils vor Ort Entwicklungsstrategien zu entwickeln und zu unterstützen“ (Fischbach/Kolleck/de Haan 2015a, S. 19). Für das Projekt

wurde ein Ansatz entwickelt, der eine „enge Verknüpfung von wissenschaftlicher Forschung und praktischer Intervention ermöglichte“ (ebd.). Das Vorhaben wurde in elf im Rahmen der UN-Dekade ausgezeichneten Kommunen umgesetzt. Durch das Projekt bekamen lokale und regionale Akteure die Möglichkeit, innovative Entwicklungsperspektiven zu BNE zu erkennen. Auf Grundlage der Innovations- und Transferforschung kamen Methoden der Sozialen Netzwerkanalyse und des Handlungsforschungsansatzes zum Einsatz (teilnehmende Beobachtungen, quantitative Befragung, halbstandardisierte Interviews, quantitative und qualitative Netzwerkanalyse). Weiterhin wurden im Rahmen der Prozessbegleitung die Erfahrungen beteiligter Akteurinnen und Akteure auf der lokalen Ebene als Praxisbeispiele aufgearbeitet.

- Im Verbundprojekt „Rekonstruktion von Governance-Regimen des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wurde der Transfer des BNE-Bildungskonzepts auf Landes- und kommunaler Ebene „mit unterschiedlichen methodologischen Zugriffen aus dem Spektrum der rekonstruktiven Sozialforschung“ untersucht, um „Muster und Prinzipien der Handlungskoordination im BNE-Transfer aus governance-analytischer Perspektive“ (Bormann/Hamborg/Heinrich 2016, S. 3) zu beleuchten.
- Seit dem Jahr 2015 führt das Institut Futur der Freien Universität Berlin ein nationales Monitoring zur Umsetzung des Weltaktionsplans BNE durch, das „zum Ziel hat, die Verbreitung von BNE in allen Bereichen des deutschen Bildungssystems systematisch zu analysieren und für die handelnden Akteure Empfehlungen zur weiteren BNE-Verankerung abzuleiten“ (Etzkorn/Grapentin-Rimek/Singer-Brodowski 2019, S. 12). Neben den Bildungsbereichen frühkindliche Bildung, Schule, berufliche Bildung, Hochschulen sowie non-formales und informelles Lernen wird auch der Bereich BNE in kommunalen Bildungslandschaften untersucht. Das Monitoring erfasst neben dem Ist-Zustand von BNE auch die Entwicklungen im Rahmen der Laufzeit des WAP. Wie auch schon bei „QuaSi BNE“ dient die Innovations- und Transferforschung als theoretischer Rahmen. Die zur Datenerhebung genutzten Methoden sind Dokumentenanalysen, Interviews mit Expertinnen und Experten, Fokusgruppendifkussionen sowie quantitative Befragungen. Insbesondere die Veröffentlichungen von Grapentin-Rimek (2019a, 2019b) zur Interviewstudie

mit zehn Expertinnen und Experten kommunaler Bildungslandschaften aus den Bereichen Zivilgesellschaft, Verwaltung, Politik und Wissenschaft sowie von (Brock 2018) zur Analyse von Dokumenten aus 121 BNE-affinen Kommunen wurden bei der Identifizierung relevanter Dimensionen der strukturellen Verankerung von BNE in Kommunen berücksichtigt.

- In den „Fallstudien guter Praxis der BNE-Verankerung in Kommunen“ von Jossin und Hollbach-Grömig (2020) wurden fördernde und hemmende Faktoren zur BNE-Verankerung auf lokaler Ebene untersucht. Für die Studie wurden insgesamt zehn Kommunen ausgewählt, jeweils fünf im Rahmen des WAP ausgezeichnete Kommunen und fünf nicht-ausgezeichnete Kommunen. Außerdem wurde „eine relativ gleichmäßige Verteilung in der Fläche und hinsichtlich der Größe der Kommunen“ (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 7) vorgenommen. Das methodische Vorgehen umfasste eine quantitative Befragung sowie leitfadengestützte Interviews mit Expertinnen und Experten.

In diesen Studien, welche zum Großteil der Logik der rekonstruktiven Sozialforschung folgen, wurden bereits vielfältige potenzielle Dimensionen einer strukturellen Verankerung von BNE in lokalen Bildungslandschaften identifiziert. Aufgrund der unterschiedlichen methodischen Konzeptionen, Samplingstrategien und Ausrichtungen der bisherigen empirischen Arbeiten ist jedoch der Kenntnisstand nach wie vor als heterogen einzuschätzen. So fehlt es an Relevanzanalysen der identifizierten Dimensionen ebenso wie an systematischen Wirkungs- und Interdependenzanalysen.

Dennoch bieten diese Studien viele Anhaltspunkte für Fragen der strukturellen Verankerung von BNE in kommunalen Bildungslandschaften.

Im Folgenden werden die bisherigen Erkenntnisse systematisiert, um somit eine Grundlage für die Konzeption von empirischen Studien zu schaffen mit dem Ziel, Gelingensbedingungen und Hemmnisse von struktureller Verankerung von BNE in kommunalen Bildungslandschaften systematisch und evidenzbasiert in den Blick zu nehmen.

5.3 Dimensionen struktureller Verankerung von BNE in Kommunen

In diesem Teil des Kapitels wird dargestellt, welche Dimensionen auf Grundlage der gesichteten Forschungsliteratur als relevant erachtet werden, um eine strukturelle

Verankerung der BNE-Thematik in den Kommunen zu gewährleisten. Dabei handelt es sich um eine Sammlung von Dimensionen, die jedoch bisher noch nicht ausreichend empirisch abgesichert sind. Das heißt, die Frage, ob diese Dimensionen tatsächlich förderlich sind, um das Ziel einer strukturellen Verankerung von BNE in Kommunen zu erreichen, kann noch nicht abschließend beantwortet werden. Ebenso ist ungeklärt, ob alle Dimensionen erfüllt sein müssen, um von einer strukturellen Verankerung sprechen zu können, oder ob einzelne Maßnahmen ausreichen. Außerdem ist darauf hinzuweisen, dass die Wege zu einer strukturellen Verankerung ganz unterschiedlich sein können. Die Reihenfolge, in der einzelne Maßnahmen implementiert werden, kann durchaus variieren und variiert vermutlich auch in der Praxis. So weist z. B. die Arbeitsgruppe „Kommunen und BNE“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2011b, S. 14) darauf hin, dass „jede Kommune ihre eigenen Möglichkeiten, Bedürfnisse und politischen bzw. zivilgesellschaftlichen Konstellationen [hat; Anmerkung d. A.]“.

Die ersten vier Dimensionen beziehen sich auf die Orientierung und Herstellung von Verbindlichkeit im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung.

5.3.1 Gemeinsames BNE-Verständnis

Für den BNE-Begriff gibt es keine einheitliche Definition. Der Begriff – so das Ergebnis der Befragung von Expertinnen und Experten von Grapentin-Rimek (2019b, S. 257) – ist abstrakt, weit gefasst, relativ unpräzise sowie nicht klar von anderen Begriffen wie z. B. Globalem Lernen abgrenzbar und daher auch nicht leicht erklär- und kommunizierbar. Gleichzeitig bietet der BNE-Begriff den Kommunen die „Möglichkeit, eine große Bandbreite von Querschnittsthemen zusammenzufassen“ (Grapentin-Rimek 2019b, S. 259), z. B. Klimawandel, globale Gerechtigkeits- und Wertediskurse, politische Bildung oder auch Partizipation.

Aufgrund der begrifflichen Schwierigkeiten einerseits und der vielfältigen thematischen Anknüpfungspunkte des BNE-Konzepts andererseits ist für die an der Arbeit am BNE-Thema beteiligten kommunalen Akteurinnen und Akteure ein gemeinsames Verständnis von BNE wichtig (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 21; Grapentin-Rimek 2019a, S. 5). Davon ausgehend sollte außerdem eine Verständigung über Ziele, Inhalte und Methoden der BNE-Arbeit erfolgen (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 21).

5.3.2 Leitfiguren und Motivation für BNE

Das Engagement führender Politikerinnen und Politiker sowie Verwaltungsmitarbeitender und Führungskräfte kommunaler Bildungseinrichtungen für das Thema BNE und die Bekanntmachung des BNE-Konzeptes trägt wesentlich zur strukturellen BNE-Verankerung in Kommunen bei (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2020, S. 3; Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 21; Grapentin-Rimek 2019b, S. 265; Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, S. 170). „Eine entsprechende politische Priorität“ ist nach Eberlein und Grabow (2012, S. 7) Voraussetzung dafür, „dass eine Kommune BNE längerfristig etablieren kann“. Jossin und Hollbach-Grömig (2020, S. 21) fordern auf Grundlage ihrer Studienergebnisse, dass die Unterstützung des BNE-Themas auch „mit einer offensiven Präsentation des Themas im politischen Raum (,Nachhaltigkeit bzw. BNE ist Chefsache‘)“ einhergeht.

Damit Führungskräfte das BNE-Konzept als relevant erachten und davon ausgehend die Motivation erwächst, dieses Konzept strukturell in der Kommune zu verankern, kann es hilfreich sein, sich über die Bedeutung von BNE als möglicher Standortfaktor bewusst zu werden. Die Arbeitsgruppe „Kommunen und BNE“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2011b) beschreibt in einem Positionspapier auf der Grundlage von Erfahrungen der im Rahmen der UN-Dekade ausgezeichneten Kommunen Chancen für die Zukunftsfähigkeit einer Kommune, die mit der Etablierung des BNE-Konzeptes einhergehen können: „Bildung für nachhaltige Entwicklung...

- macht Bildungsangebote besser, zahlreicher und attraktiver;
- ermöglicht es Bürgerinnen und Bürgern, ihr eigenes Leben und das Gemeinwesen zukunftsfähig zu gestalten;
- trägt zur Attraktivität der Kommune als Standort für Wohnen, Arbeiten und Erholung bei;
- führt zu Integration und zum Verständnis für das globale Ganze“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2011b; S. 6–12).

BNE kann – so das Ergebnis der Expertenbefragung von Grapentin-Rimek (2019a, S. 6) – folglich einen Beitrag dazu leisten, die Entwicklung einer nachhaltigen und zukunftsfähigen Kommune voranzutreiben, was als Vorteil gegenüber anderen Kommunen angesehen werden kann, die sich solch einer Entwicklung nicht verschrieben haben. Ein weiterer Vorzug einer BNE-Strategie wird in einem intergenerativen Vorteil gesehen, „der sich darin offenbart, dass die Zielgruppen durch

das Durchlaufen der kommunalen Bildungsinstitutionen von vornherein an nachhaltigkeitsorientierte Bildungsinhalte gewöhnt sind und diese entsprechend in ihre späteren Arbeitsfelder übertragen können“ (ebd.). Auch die deutsche UNESCO-Kommission (DUK) betont die Bedeutung von BNE in Kommunen für die Themen Innovation und Vernetzung und sieht „BNE als Motor von Transformation und Wandel, Partnerschaften und Beratung anderer Institutionen“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2020, S. 3). Das BNE-Thema bietet Kommunen somit die Möglichkeit, sich im Vergleich mit anderen Kommunen zu profilieren und im „Wettbewerb um Aufmerksamkeit, Anerkennung und Ressourcen“ (Hamborg 2016, S. 238) ein Alleinstellungsmerkmal zu entwickeln (Grapentin-Rimek 2019b, S. 242).

Wenn jedoch „keine Verständigung auf Sinn und Notwendigkeit von Nachhaltigkeit und/oder BNE“ (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 25) innerhalb der Kommune stattfindet, wird dies als Hemmnis für eine strukturelle Verankerung des BNE-Konzepts gesehen.

5.3.3 Kommunalen Beschluss zu BNE

Verschiedene Autorinnen und Autoren betonen die Bedeutung eines kommunalen Beschlusses zur Einführung und Umsetzung von BNE (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 18), z. B. in Form einer Bürgermeistererklärung (Grapentin-Rimek 2019b, S. 264) oder einer Selbstverpflichtung zum UNESCO-Weltaktionsprogramm (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2020, S. 3; Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 18).

Solch ein Beschluss kann zur politischen Aufwertung bzw. einer stärkeren Priorisierung des BNE-Themas innerhalb der Kommunen – insbesondere auf Seiten von Politik und Verwaltung – führen und helfen, „BNE langfristig zu verankern und die Aktivitäten losgelöst von Legislaturperioden zu stärken und zu finanzieren“ (Grapentin-Rimek 2019a, S. 5–6). Ein politischer Beschluss war auch Voraussetzung für die Bewerbung als UN-Dekade-Kommune. Dabei wurde davon ausgegangen, dass solch ein Beschluss zeigt, „dass unterschiedliche Akteure mit unterschiedlichen Interessen im Zuge einer Bewerbung als Dekade-Kommune gemeinsame Ziele aushandeln bzw. zumindest ihre Aktivitäten koordinieren“ (Bormann/Hamborg 2016, S. 90) können. Als weitere Funktion eines kommunalen Beschlusses nennt Hamborg (Hamborg 2017, S. 317), der die Governancediskurse in Dekade-Kommunen untersucht hat, dass dieser Beschluss von nichtstaatlichen Akteurinnen und Akteuren in solchen Kommunen

genutzt wird, um gegenüber staatlichen Akteurinnen und Akteuren Druck zu erzeugen, „um weitere Aktivitäten (z. B. finanzielle Unterstützung oder Zugang zu institutionellen Schlüsselpositionen) folgen zu lassen“. Neben dem Beschluss selbst ist die vorab geleistete Koordination und Verständigung daher ein ebenso wichtiger Motor für BNE in der Kommune.

5.3.4 Leitbild

Die Berücksichtigung des BNE-Themas in einem kommunalen Leitbild – z. B. im Rahmen eines Nachhaltigkeits-, Zukunfts- oder Bildungsleitbildes – wie unter anderem auch die DUK mehrfach betont – wird als eine weitere zentrale Dimension der Verankerung von BNE in Kommunen angesehen (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, S. 171, 2011b, S. 5). Auch wird die Relevanz herausgestellt, das BNE-Thema in Leitbildern kommunaler Bildungseinrichtungen zu verankern (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 18; Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 92). Bei der Leitbildentwicklung kann es hilfreich sein, Bürgerinnen und Bürger stärker als bisher in diesen Prozess mit einzubeziehen (Grapentin-Rimek 2019b, S. 265).

Hintergrund für die Forderung nach einer Verankerung des BNE-Themas im kommunalen Leitbild ist, dass es sich hier um „ein offizielles Bekenntnis der Kommune zur Sache“ (Lambrecht 2016, S. 253) handelt und das BNE-Thema sowohl nach innen als auch nach außen stärker sichtbar bzw. als verbindlich wahrgenommen wird. So kann ein von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren gemeinsam entwickeltes Leitbild auch als „Orientierung und Grundlage zur Weiterentwicklung [von BNE; Anmerkung d. A.] auf unterschiedlichen Ebenen dienen“ (Durand 2017, S. 22).

Die folgenden vier Dimensionen schließen direkt an den letzten Gedanken an, indem sie die Zusammenarbeit verschiedener Akteurinnen und Akteure fokussieren.

5.3.5 Vielfalt von Akteurinnen und Akteuren

Ein weiteres Merkmal struktureller Verankerung von BNE in Kommunen ist die Zusammenarbeit verschiedener Akteurinnen und Akteure, da sie unterschiedliche Ressourcen, Erfahrungen und Kompetenzen mitbringen, um die Ziele von BNE zu erreichen (Grapentin-Rimek 2019a, S. 3; Die Bundesregierung 2016, S. 240). Hierzu

gehören unter anderem Akteurinnen und Akteure aus Politik und Verwaltung, Träger kommunaler Bildungseinrichtungen, Unternehmen, Kirchen sowie zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure, z. B. Vereine, Stiftungen oder Nichtregierungsorganisationen (NGO).

Zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure „[verfügen; Anmerkung d. A.] über das Wissen und die Expertise zu BNE und [füllen; Anmerkung d. A.] das Konzept durch ihre Netzwerke bzw. Projekte vor Ort mit Leben“ (Grapentin-Rimek 2019a, S. 4). Folglich kommt ihnen die Funktion als zentraler Treiber für die Verankerung von BNE in Kommunen zu. Akteurinnen und Akteure aus Politik und Verwaltung „fassen langfristige Strategien und Beschlüsse und müssen gleichzeitig auch finanzielle Ressourcen zur Verfügung stellen, um BNE dauerhaft zu implementieren“ (Grapentin-Rimek 2019a, S. 245). Dabei wird davon ausgegangen, dass die Kommunalverwaltung „durchaus auf den Druck der Zivilgesellschaft als Legitimierung, BNE offiziell zu fördern, angewiesen“ (ebd.) ist.

Die Kooperation mit privaten und kommunalen Unternehmen wird als wichtig erachtet, um z. B. die berufliche Bildung bezogen auf die BNE-Thematik voranzubringen (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, S. 171). Bisher beteiligen sich Akteurinnen und Akteure aus der (Kommunal-)Wirtschaft noch zu wenig an der BNE-Arbeit (Grapentin-Rimek 2019b, S. 265). Den pädagogischen Fachkräften in den Bildungseinrichtungen kommt die Rolle von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu, die das BNE-Thema zu den verschiedenen Zielgruppen weitertragen (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 23). Auch die Beteiligung von Ehrenamtlichen wird als wichtig erachtet (Grapentin-Rimek 2019a, S. 3). Jossin und Hollbach-Grömig (2020, S. 23) vertreten diesbezüglich die Auffassung, dass das „Ehrenamt wichtige Impulse in der Initiierung von BNE-Aktivitäten geben und im laufenden Prozess unterstützen [kann; Anmerkung d. A.]“.

Dass es in der Praxis tatsächlich zu unterschiedlichen Aufgabenschwerpunkten der verschiedenen BNE-Akteurinnen und -Akteure kommt, konnten Jossin und Hollbach-Grömig (2020, S. 16) anhand ihrer Studie in zehn Kommunen zeigen. Die Initiative für BNE-Maßnahmen ging am häufigsten von einzelnen Bürgerinnen und Bürgern aus, gefolgt von Vereinen und NGOs sowie kommunalen Bildungsträgern und Kirchen. Die Durchführung von BNE-Maßnahmen lag vor allem in der Hand von kommunalen und privaten Bildungsträgern sowie von Vereinen und NGOs. Die Finanzierung von

solchen Maßnahmen wurde vor allem durch den Stadt- oder Gemeinderat, die Verwaltung sowie kommunale Stiftungen und Genossenschaften gewährleistet.

Neben der Bündelung von Ressourcen und Kompetenzen erfüllt die Kooperation unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure auch den Zweck, Brüche in Bildungsbiographien zu verhindern und Bildungspotenziale auszuschöpfen (Kolleck 2015b, S. 30). Eine möglichst heterogene Zusammensetzung der BNE-Netzwerke – z. B. hinsichtlich BNE-Kenntnisse und beruflicher Funktion – kann darüber hinaus einen Beitrag zur Verbreitung von BNE leisten, da die Idee von BNE so in viele unterschiedliche Gruppen getragen werden kann (Singer-Brodowski/Etzkorn/Grapentin-Rimek 2019, S. 30). Akteurinnen und Akteure mit einer Schnittstellenfunktion – wie etwa zwischen Politik, Gesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft – wird in der Studie von Grapentin-Rimek (2019b, S. 249) eine besonders hohe Bedeutung zugeschrieben, da sie verschiedene Netzwerke miteinander verbinden können. Durch die Beteiligung vieler verschiedener Akteurinnen und Akteure bei der Umsetzung von BNE-Maßnahmen kann außerdem die Legitimation des BNE-Entwicklungsprozesses erhöht werden (Fischbach/Kolleck/de Haan 2015a, S. 17), da dieser Prozess dann von vielen Partnerinnen und Partnern gemeinsam mitgetragen wird.

5.3.6 Kommunale Bildungslandschaften mit BNE-Fokus

Im Rahmen der Befragung von Expertinnen und Experten von Grapentin-Rimek (2019b, S. 260) sahen viele Befragte die Integration von BNE in bestehende kommunale Bildungslandschaften als wichtigen Beitrag zu einer strukturellen Verankerung von BNE in Kommunen an. Auch die Bürgermeisterinnen und Bürgermeister der Dekade-Kommunen „ermutigen alle Städte, Landkreise und Gemeinden, im Rahmen ihrer haushaltsrechtlichen Möglichkeiten (...) die vorhandenen Aktivitäten im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung in allen Bildungsbereichen weiter auszubauen und zu Bildungslandschaften zu verknüpfen“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2011b, S. 14). Darüber hinaus ist auch im NAP die Forderung festgeschrieben, BNE im Rahmen kommunaler Bildungslandschaften zu berücksichtigen, da dadurch Bildungsgerechtigkeit und lebenslanges Lernen gefördert und verschiedene Nachhaltigkeitsthemen bearbeitet werden können

(Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017).¹ Ebenso betont die DUK die Bedeutung des Ausbaus kommunaler Bildungslandschaften, da diese auch Lerngelegenheiten für BNE bieten (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, S. 170).

Die hinter der Forderung nach einer Integration von BNE in kommunale Bildungslandschaften stehende Annahme ist, dass durch das Anknüpfen an bestehende Strukturen im Bildungsbereich sowie an Vorerfahrungen innerhalb der Kommune mit der aktiven Gestaltung von Bildungsprozessen auch die Verbreitung von BNE innerhalb der Kommune vorangetrieben werden kann. Die kommunalen Vorerfahrungen können dabei vielfältig sein, z. B. die Erstellung eines kommunalen Bildungsberichtes auf Grundlage eines Bildungsmonitorings, die Durchführung von Bildungskonferenzen oder auch die Arbeit eines Bildungsbüros. Im Rahmen eines kommunalen Bildungsmanagements werden viele dieser Aspekte gebündelt und koordiniert gesteuert, die Zusammenarbeit der beteiligten Personen und Organisationen gestaltet, Qualitätssicherungsmaßnahmen durchgeführt und Ergebnisse dieser Arbeit sichtbar gemacht (Duvneck 2011, S. 31). Laut der von Grapentin-Rimek (2019a, S. 4) interviewten Expertinnen und Experten erhöht eine Integration von BNE in bereits existierende Bildungsberichte und das kommunale Bildungsmonitoring deren Sichtbarkeit.

Wenn in einer Kommune bereits Strukturen eines sogenannten datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements (DKBM) vorhanden sind, ließe sich BNE bei der Ausgestaltung der verschiedenen Kernkomponenten des DKBM berücksichtigen. Diese Kernkomponenten umfassen die Festlegung gemeinsamer (Bildungs-)Ziele, die Schaffung einer Datenbasis und die Durchführung eines Monitorings, die Gestaltung der verwaltungsinternen und -externen Zusammenarbeit, die Koordination gemeinsamer Aktivitäten, Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung sowie die Sichtbarmachung der gemeinsamen Aktivitäten (Sloane 2020; Euler u. a. 2013).

Weitere Erläuterungen zu kommunalen Bildungslandschaften finden sich in Kapitel 4 dieses Berichts.

¹ Entsprechende Ziele und Maßnahmen für eine stärkere BNE-Fokussierung lokaler Bildungslandschaften werden im NAP ausformuliert (Nationale Plattform BNE 2017, S. 80–92).

5.3.7 Gestaltung der Zusammenarbeit von Akteurinnen und Akteuren

Neben der Beteiligung unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure bei der Verbreitung von BNE in der Kommune wird auch der Gestaltung der Zusammenarbeit eine wichtige Bedeutung zugeschrieben. Dies betrifft zunächst einmal die Struktur der Zusammenarbeit. Zum anderen ist damit auch die Qualität der Zusammenarbeit gemeint. Beide Aspekte werden in den folgenden Teilabschnitten näher beschrieben.

Struktur der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit kann in unterschiedlicher Form erfolgen, z. B. im Rahmen eines kommunalen Kompetenzzentrums, als Runder Tisch oder Arbeitskreis, wie Jossin und Hollbach-Grömig (2020, S. 19) zeigen konnten. Solchen Netzwerken kommt die Rolle von Kommunikationszentren oder -kanälen (Grapentin-Rimek 2019b, S. 247) zu. Außerdem bilden sie die Grundlage, um gemeinsame Vorhaben zu planen und umzusetzen (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 96).

Wichtig für eine funktionierende Zusammenarbeit wird die Bedeutung „eines professionellen und institutionell verankerten Netzwerkmanagements [betont; Anmerkung d. A.], da sonst die Zusammenarbeit über längere Zeit nicht gewährleistet sei und das Netzwerk nur unregelmäßig und locker verbunden bleibe“ (Grapentin-Rimek 2019b, S. 267). Erfahrungen aus dem Management kommunaler Bildungslandschaften, in die die BNE-Aktivitäten einer Kommune eingebettet sein können, zeigen, dass „einzelne Personen und Institutionen als steuernde Elemente oder Einheiten wichtig“ (Kolleck 2015b, S. 30) sind. Sie können die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren koordinieren, Netzwerke pflegen, für Verbindlichkeit sorgen und somit eine kontinuierliche Zusammenarbeit gewährleisten. Duveneck (2011, S. 31) betont ebenfalls die Bedeutung einer bewussten Gestaltung der Kooperationsbeziehungen, um so auch die gemeinsame Arbeit und deren Erfolge sichtbar zu machen.

Für das Netzwerkmanagement in kommunalen Bildungslandschaften wird empfohlen, dass die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren moderiert wird: entweder durch eine Akteurin bzw. einen Akteur aus der kommunalen Verwaltung, z. B. mit Vorerfahrungen im Bereich Regional- oder Quartiersmanagement, oder – wenn dies nicht möglich ist – durch eine externe Projektbegleitung (Kolleck 2015b, S. 31; Duveneck 2011, S. 32). Bezogen auf die Steuerung

der Zusammenarbeit speziell zu BNE wird auch im NAP die Benennung einer zentralen Ansprechperson in Kommunen gefordert (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017), ebenso bezeichnet die DUK (2020, S. 3) das Vorhandensein fester Ansprechpartner für BNE als zentrales Qualitätsmerkmal von erfolgreichen BNE-Initiativen. Auch die befragten Expertinnen und Experten in Rahmen der DIFU-Studie und des nationalen BNE-Monitorings befürworteten etwa „das Handlungsfeld BNE bei einem Beauftragten, in einer Stabsstelle oder einem Amt“ anzusiedeln (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 22) oder aber die Einrichtung eines kommunalen Kompetenzzentrums (Grapentin-Rimek 2019a, S. 6). Aufgabe einer festen Ansprechperson bzw. einer eigenen Organisationseinheit solle die systematische Vernetzung sein, inklusive der Gewinnung neuer Netzwerkpartnerinnen und -partner. Dafür sollten bestehende Kooperationen bzw. Netzwerke vor Ort – und auch überregional – weiterentwickelt und neue Kooperationen gebildet werden. Weitere Aufgaben einer festen Ansprechperson bzw. einer eigenen Organisationseinheit könnten die Durchführung von BNE-Maßnahmen und Veranstaltungen sowie Öffentlichkeitsarbeit sein, was wiederum die Sichtbarkeit von BNE steigern könnte. Außerdem könnte solch eine Stelle bzw. Person Anlaufstelle für Ehrenamtliche sein, die sich für das BNE-Thema engagieren, und diese mit Ressourcen (z. B. Räume oder Technik) versorgen (Grapentin-Rimek 2019a, S. 6). Hilfreich für die Umsetzung solcher Aufgaben kann es sein, wenn die Aufgabe der Netzwerksteuerung politische Unterstützung erfährt (Kolleck 2015b, S. 31).

Demzufolge ermöglicht die Vernetzung kommunaler Akteurinnen und Akteure, z. B. als Ort für vielfältige Austauschprozesse, „(...) Lösungsansätze zu suchen oder weitere Anschlussmöglichkeiten zu eruieren“ (Grapentin-Rimek 2019a, S. 247) sowie „eine nachhaltige Entwicklung auf der lokalen Ebene von Gemeinden wirkungsvoll voranzubringen und die Qualität von Bildungsangeboten zu verbessern“ (Michelsen/Fischer 2015, S. 12).

Qualität der Zusammenarbeit

Als wichtig für eine gelingende Zusammenarbeit werden zum einen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen institutioneller Eigenständigkeit und enger Abstimmung (Kolleck 2015b, S. 28) unter den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren, und zum anderen „gleichberechtigte Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse“ (Grapentin-Rimek

2019b, S. 243) zwischen diesen erachtet. Von Vorteil sind außerdem Aufgabenklarheit, z. B. in Bezug auf die Koordination von Zuständigkeiten, ein gutes Arbeitsklima und ein regelmäßiger Austausch unter allen Beteiligten (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 23). Außerdem erweist es sich für die Zusammenarbeit als hilfreich, an schon bestehende Kontakte bzw. Verbindungen anknüpfen zu können, wenn bereits eine vertrauensvolle Kooperationsbeziehung z. B. aufgrund persönlicher Kontakte besteht. So zeigte sich in der Studie von Jossin und Hollbach-Grömig (2020, S. 23), dass „insbesondere intrakommunale Kooperationen vielfach auf persönlichen Beziehungen (personale Netzwerke) [beruhen; Anmerkung d. A.]“. Folglich ist für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ein vertrauensvolles Agieren beteiligter Kooperationspartnerinnen und -partner eine entscheidende Grundvoraussetzung.

Als hinderlich für die Zusammenarbeit erweisen sich dagegen langwierige Abstimmungs- und Beteiligungsprozesse: „Unterschiedliche Kompetenzgrade zu BNE von verschiedenen Akteuren erforderten die häufige Wiederholung von Diskussionen auf unterschiedlichen Ebenen und machten immer wieder erneute Überzeugungsarbeit notwendig“ (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 27).

5.3.8 Gestaltung der Zusammenarbeit mit externen Akteurinnen und Akteuren

Für eine kommunale BNE-Verankerung werden Kooperationsbeziehungen zu Akteurinnen und Akteuren über die jeweilige Kommune hinaus als wertvoll beschrieben, da dadurch ein Ideen- und Erfahrungsaustausch sowie Informationstransfer und Unterstützung ermöglicht werden (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 24).

Die Kommunen haben dabei unterschiedliche Möglichkeiten, sich z. B. mit anderen Kommunen zu vernetzen. Durch die UN-Dekade BNE oder andere Programme wie zum Beispiel „Lernen vor Ort“ sind in einigen Bildungslandschaften kommunenübergreifende Netzwerke entstanden, in denen „Akteure wichtige Inhalte thematisieren, gemeinsame Qualitätsstandards entwickeln, gleichberechtigt miteinander arbeiten sowie Unterstützung und Stärkung untereinander erleben“ (Grapentin-Rimek 2019b, S. 248). Auf diese Weise wird eine vergleichende Selbstreflexion der eigenen Arbeit am Thema sowie des bislang Erreichten für die Einzelkommune ermöglicht.

Weitere Möglichkeiten zur Zusammenarbeit ergeben sich durch überregionale Netzwerke, z. B. dem BNE-Partnernetzwerk Kommunen, der Servicestelle Kommunen in der Einen Welt (SKEW), den Regionalen Netzstellen Nachhaltigkeitsstrategien (RENN), die Netzwerke der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement, BNE-Netzwerke auf Bundeslandebene, nationale Nachhaltigkeitsinitiativen und -netzwerke (z. B. Agenda-Prozess, fairer Handel, Klima und Energie) sowie auf internationaler Ebene (z. B. das Learning Cities Netzwerk) (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 19; Grapentin-Rimek 2019b, S. 270). Bei diesen Netzwerken geht es nicht nur um gegenseitigen Erfahrungsaustausch, sondern auch um konkrete Unterstützungsangebote für Kommunen. So bietet die SKEW „Kommunen verschiedene Fördermöglichkeiten wie z. B. den Kleinprojektfonds oder die personelle Unterstützung durch Koordinatoren für Kommunale Entwicklungspolitik“ (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 130). Außerdem leistet die SKEW durch Fachtagungen und Konferenzen einen Beitrag „zur Bewusstseinsmachung und Verankerung von Themen der nachhaltigen Entwicklung auf lokaler Ebene“ (ebd.).

Trotz unterschiedlicher Vernetzungsmöglichkeiten zeigte sich z. B. im Rahmen des Projektes „QuaSi BNE“, dass die überregionale und auch internationale Vernetzung der Kommunen noch schwach ist und „erhebliche Defizite in Bezug auf Wissensflüsse, Informationstransfer, Motivationsstrukturen und Vertrauen“ (Kolleck 2015a, S. 65) bestehen. Auch aus der Befragung von Expertinnen und Experten von Grapentin-Rimek (2019a, S. 7) geht hervor, dass die bestehenden Netzwerkmöglichkeiten und deren Unterstützungsangebote bisher nicht ausreichend genutzt werden, u. a. weil diese nicht oder nur zu wenig bekannt sind.

Die nächsten vier Dimensionen thematisieren die Etablierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sinne eines Querschnittsthemas in Kommunen.

5.3.9 Ganzheitliches und kompetenzorientiertes Bildungsangebot

Das zentrale Ziel jeglicher Aktivitäten zur Umsetzung des BNE-Konzeptes ist die Bereitstellung eines Lehr- und Lernangebots, das einen ganzheitlichen und kompetenzorientierten Bildungsansatz verfolgt (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2020, S. 3). Somit ist eine strukturelle Verankerung nur dann gegeben, wenn solch ein Angebot in der Kommune vorhanden ist.

Das Bildungsangebot sollte sich an Kinder, Jugendliche und Erwachsene richten, „sodass jeder die Möglichkeit hat, sich das Wissen, die Fähigkeiten, Werte und Einstellungen anzueignen, die erforderlich sind, um zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen“ (Vereinte Nationen 2014, S. 14). Jossin und Hollbach-Grömig (2020, S. 27) weisen auf der Grundlage ihrer Forschungsergebnisse darauf hin, dass sich BNE-Bildungsangebote auch an bisher weniger nachhaltigkeitsaffine Gruppen richten sollten, z. B. Menschen mit Migrationshintergrund oder sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen.

Das BNE-Konzept bildet eine wichtige Grundlage, um die globalen Ziele nachhaltiger Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs) zu erreichen (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 7). Diese Ziele bilden eine große Bandbreite an sozialen, ökologischen und ökonomischen Themen ab. Folglich beinhaltet eine Dimension struktureller Verankerung von BNE in der Kommune, dass sich kommunale Bildungsangebote nicht nur an unterschiedliche Zielgruppen richten, sondern dass sich die Bildungsangebote an der thematischen Bandbreite der SDGs orientieren und vor allem die Verschränkungen zwischen sozialen, ökologischen und ökonomischen Themen inkludieren.

5.3.10 Bereitstellung von Ressourcen

Eine zentrale Dimension der strukturellen Verankerung von BNE in Kommunen ist die Bereitstellung finanzieller und personeller Ressourcen. Das Vorhandensein öffentlicher Gelder und einer Ansprechperson bzw. eines Gremiums für BNE werden sowohl international als auch national als Indikator für die Verankerung von BNE im Bereich der Kommune betrachtet (Brock 2018, S. 233). Die DUK weist darauf hin, dass „BNE nicht kosten- und aufwandsneutral in den Bildungsbereich zu verankern [ist; Anmerkung d. A.]. So entstehen mit außerschulischen Aktivitäten Mehrkosten; (...) die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften muss ausgebaut werden; Netzwerke benötigen eine Koordination und professionelle Betreuung usw.“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2013, S. 12).

Die Rolle von Verfügbarkeit bzw. Bereitstellung von Ressourcen für strukturelle Verankerung wurde bis jetzt genauer in ausgezeichneten Kommunen bzw. in Kommunen mit Vorerfahrungen im Bereich BNE betrachtet (Jossin/Hollbach-Grömig 2020; Grapentin-Rimek 2019a). Die Befunde zeigen, dass die BNE-Implementierung

durch fehlende Mittel in Kommunen erschwert wird. Aus der Sicht der Befragten sollen Kommunen selbst mehr BNE-Aktivitäten finanziell unterstützen (Grapentin-Rimek 2019a, S. 250). In einer DIFU-Studie wurde „die Bereitstellung von personellen Ressourcen in der Verwaltung als der vergleichsweise wichtigste Erfolgsfaktor bewertet, gefolgt vom Engagement der Verwaltungsspitze und anderen Verwaltungsmitarbeiter*innen“ (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 20). Um eine langfristige Durchführung von BNE-Maßnahmen zu gewährleisten, sollten entsprechende Ressourcen möglichst dauerhaft zur Verfügung stehen. In diesem Zusammenhang sehen die befragten Expertinnen und Experten auch den Bund und das Land in der Pflicht, entsprechende Ressourcen bereitzustellen (Grapentin-Rimek 2019a, S. 250). So fordert auch die DUK: „Um vom Projekt zu Strukturen zu gelangen, sind dauerhafte Etablierungen jenseits der eng befristeten Projektförderungen notwendig“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2013, S. 12).

Die Finanzierung kann dabei in unterschiedlichen Formen erfolgen, z. B. als Konzentration auf einen inhaltlichen Schwerpunkt beim Einstieg bzw. niedrigschwellige Mikroprojektförderung (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 22) oder durch eine stärkere Finanzierung konkreter kommunaler Projekte (Grapentin-Rimek 2019b, S. 263). Welche Art der Förderung zielführender ist, bleibt noch offen.

Finanzielle Ressourcen können außerdem genutzt werden, um Personalstellen zu finanzieren, z. B. für feste Ansprechpersonen oder feste Organisationseinheiten, die sich schwerpunktmäßig um das BNE-Thema kümmern (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 20; Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2013, S. 12). Die Bereitstellung von Ressourcen kann auch in Form einer „Überlassung von stadt-eigenen Flächen oder Räumlichkeiten für die Etablierung von Lernorten oder ehrenamtlichen Organisationen“ (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 22) erfolgen.

Ein zentrales Problem bei der dauerhaften Bereitstellung vor allem von finanziellen Ressourcen ist, dass es sich bei BNE um eine freiwillige Aufgabe handelt, die vom Willen der politischen Verantwortlichen und der Haushaltslage der Kommune abhängt und damit oft in „Konkurrenz“ zu anderen freiwilligen Aufgaben steht (Eberlein/Grabow 2012, S. 5). Als ein möglicher hinderlicher Faktor im Prozess der BNE-Verankerung in den kommunalen Bildungslandschaften kann eine prekäre Finanzlage einer Kommune angesehen werden, da diese zu Kürzungen und Streichungen bei BNE-

Aktivitäten führen kann (Grapentin-Rimek 2019b, S. 250; Eberlein/Grabow 2012, S. 17).

Eberlein und Grabow (2012, S. 17) empfehlen, dass zur längerfristigen Verankerung von BNE „ein Haushaltstitel speziell für BNE geschaffen werden [sollte; Anmerkung d. A.], in dem die Mittelplanung und die Ausgaben für BNE auch sichtbar gemacht werden“, sowie die Schaffung von Planstellen für die BNE-Arbeit. Die Autorinnen und Autoren vermuten, dass es seltener zu Kürzungen bei BNE-Aktivitäten kommt, „je fester BNE in einer Kommune – bspw. durch einen eigenen Haushaltstitel oder durch Planstellen in diesem Bereich – verankert ist“ (ebd.). Sie schlagen außerdem vor, neben Zuweisungen der Länder und Steuereinnahmen zur Finanzierung von BNE-Aktivitäten auch auf „Finanzierungsquellen wie Gebühren, Beiträge oder andere Entgelte, Sponsoring, Spenden, Patenschaften, nicht-monetäre Leistungen sowie bürgerschaftliches Engagement“ (Eberlein/Grabow 2012, S. 8) zu setzen. „Die Gewinnung von dauerhaften ‚Gönnern‘ erleichtert die Verstetigung von BNE in einer Kommune“ (Eberlein/Grabow 2012, S. 10). Eine interessante Finanzierungsidee stammt z. B. aus der Gemeinde Alheim: „Hier gibt es erste Überlegungen, die Einnahmen und Pachtmieten der Flächen für Windkrafträder über eine Stiftung teilweise in BNE Aktivitäten fließen zu lassen“ (Eberlein/Grabow 2012, S. 7).²

Weitere Finanzierungsmöglichkeiten ergeben sich durch Förderprogramme des Bundes, der Länder und der Europäischen Union. Die Notwendigkeit einer finanziellen Unterstützung durch diese Institutionen wird auch in der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie formuliert, da Kommunen nicht in der Lage sind, „die notwendigen Investitionen für eine kontinuierliche Nachhaltigkeitspolitik“ (Die Bundesregierung 2016, S. 240) allein zu bewältigen. Da das BNE-Thema unterschiedliche Anknüpfungspunkte bietet, können unterschiedliche Förderprogramme genutzt werden, z. B. im Bereich Umwelt, Integration, Bildung oder Städtebau (Eberlein/Grabow 2012, S. 11). Als private Mittelgeberinnen kommen vor allem Stiftungen in Frage, die unterschiedliche Themenschwerpunkte fördern (Eberlein/Grabow 2012, S. 14). Häufig ist die Finanzierung über die in diesem Abschnitt beschriebenen Möglichkeiten jedoch zeitlich begrenzt, und die Kommunen

² Ausführliche Hinweise, Beispiele zur Finanzierung von BNE-Aktivitäten sowie mögliche Förderprogramme finden sich in der Studie von Eberlein und Grabow (2012).

müssen einen Eigenanteil aufbringen, was mit Schwierigkeiten verbunden sein kann (Eberlein/Grabow 2012, S. 16).

5.3.11 BNE-Kompetenz kommunaler Akteurinnen und Akteure

Das fehlende Wissen über BNE auf Seiten der kommunalen Verwaltungen wird als Hürde für eine strukturelle Verankerung von BNE in Kommunen beschrieben, da Wissen als Voraussetzung für Veränderung (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2020, S. 52; Grapentin-Rimek 2019b, S. 254) und für das Entstehen einer (B)NE-Kultur (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 26) gesehen wird. Auch im NAP findet sich die Forderung nach einer Kompetenzentwicklung auf Seiten der Verwaltungsmitarbeitenden, um so Nachhaltigkeit bzw. BNE bei allen Aufgaben und Prozessen in der Kommune (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 92) mit zu berücksichtigen. Außerdem wird davon ausgegangen, dass durch den Wissensaufbau auch die Motivation zur verstärkten Auseinandersetzung mit BNE geweckt werden kann (Grapentin-Rimek 2019a, S. 7). Aus diesen Ausführungen kann als weitere Dimension struktureller Verankerung abgeleitet werden, dass Mitarbeitende der kommunalen Verwaltungen über ausreichende Kompetenzen verfügen, um das BNE-Thema – im Sinne eines Querschnittsthemas – in ihrer Arbeit zu berücksichtigen. Auch in der internationalen Diskussion um BNE-Indikatoren wird die Befähigung bzw. Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die die Verbreitung des BNE-Konzepts vorantreiben können, als Merkmal für die Verankerung von BNE im Bereich der Kommunen angesehen (Brock 2018, S. 233). Das Vorhandensein von BNE-Kompetenz auf Seiten der Verwaltungsmitarbeitenden könnte somit auch einen Beitrag leisten, um das Ziel eines sogenannten Whole Institution Approaches (siehe hierzu den folgenden Abschnitt [5.3.12](#)) zu realisieren.

Neben den Mitarbeitenden der Verwaltung werden als weitere Zielgruppen für Maßnahmen der Kompetenzentwicklung auch Kommunalpolitikerinnen und -politiker, z. B. Bürgermeisterinnen und Bürgermeister, sowie Mitarbeitende kommunaler Bildungseinrichtungen gesehen (Grapentin-Rimek 2019b, S. 268; Brock 2018, S. 233; Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 92).

Mittel einer strukturierten BNE-Kompetenzentwicklung bei Mitarbeitenden (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2020, S. 3) können Fortbildungen sein (Jossin/Hollbach-

Grömig 2020, S. 26; Grapentin-Rimek 2019b, S. 268), angeboten z. B. von Verwaltungsakademien, Hochschulen für Verwaltung und Berufsschulen (Grapentin-Rimek 2019a, S. 7). Im NAP wird darüber hinaus empfohlen, BNE „in relevanten Bereichen als Handlungskompetenz bei Arbeitsplatzbeschreibungen und Beurteilungsverfahren von Beschäftigten“ (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 95) zu berücksichtigen.

5.3.12 Whole Institution Approach

Als eine weitere Dimension struktureller Verankerung von BNE in Kommunen wird angesehen, dass die Institutionen, die BNE-Maßnahmen durchführen, auch in ihrer Gesamtheit nachhaltig organisiert sind (Grapentin-Rimek 2019a; de Haan 2018). Dieser gesamtinstitutionelle Ansatz wird auch als Whole Institution Approach bezeichnet und meint die Berücksichtigung des BNE-Konzepts „auf allen Ebenen und in allen Zusammenhängen“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, S. 35) einer Institution. Konkret bedeutet dies, dass sich neben der inhaltlichen Ausrichtung der (Bildungs-)Angebote an der BNE-Thematik z. B. auch die Gebäudeverwaltung und -bewirtschaftung an einer nachhaltigen Entwicklung orientieren sowie eine Zusammenarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren der nachhaltigen Entwicklung im Umfeld der Institution stattfindet (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2020, S. 3, und 2014, S. 35).

Für die Realisierung dieses gesamtinstitutionellen Ansatzes wird empfohlen, dass sich alle Gruppen innerhalb der Institution am Umsetzungsprozess beteiligen, sodass die Institutionen finanziell und technisch bei diesem Prozess unterstützt (z. B. durch Best-Practice-Beispiele oder Weiterbildungsangebote) und die Vernetzung mit anderen BNE-Akteurinnen und -Akteuren, u. a. für einen Erfahrungs- und Ideenaustausch, ausgebaut werden kann (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, S. 35).³

Vorteil solch eines gesamtinstitutionellen Ansatzes ist, dass bisher eher getrennt gedachte Entwicklungen z. B. in den Bereichen Bildung und Nachhaltigkeit übergreifend unter dem Dach der BNE-Perspektive thematisiert werden können (Brock 2018, S. 264). Den Kommunen als Träger von Bildungseinrichtungen und der eigenen

³ Hinweise zur Ausgestaltung eines Whole Institution Approachs in verschiedenen Bildungsbereichen finden sich z. B. unter <https://www.bne-portal.de/de/whole-institution-approach---der-ganzheitliche-bne-ansatz-1778.html> (05.01.2021).

Verwaltung kommt bei der Realisierung eines gesamtinstitutionellen Ansatzes vor allem die Aufgabe zu, diese Umsetzung durch entsprechende Ressourcen zu fördern, z. B. durch Weiterbildungen oder Bereitstellung von finanziellen Ressourcen (Grapentin-Rimek 2019b, S. 271, und 2019a, S. 6).

Bezüglich einer strukturellen Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kommunen werden in der Literatur auch die drei letzten identifizierten Dimensionen als bedeutsam eingeschätzt.

5.3.13 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Die DUK nennt ein vorhandenes System zur Qualitätsentwicklung als ein Merkmal vorbildhafter BNE-Projekte (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2020, S. 3). Auch im NAP wird gefordert, das Thema der Qualitätsentwicklung bei der Verankerung von BNE zu berücksichtigen (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 102). Apel (2006, S. 129) stellte bereits Anfang der 2000er Jahre fest, dass „mit der Entwicklung der BNE (...) weiter der Anspruch [wächst; Anmerkung d. A.], qualitativ hochwertige Angebotsformen mit einer professionellen Lernumgebung zu entwickeln“.

Eine intensive Auseinandersetzung mit Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung findet im Bildungsbereich bereits seit einiger Zeit statt (Klieme/Tippelt 2008, S. 7). Ziel dieser Prozesse ist es, die Qualität von Strukturen, Prozessen und Ergebnissen zu bewerten (Kolhoff 2020, S. 4). Ausgangspunkt für solch eine Bewertung ist eine normative Grundlage, die abhängig vom jeweiligen pädagogischen Handlungsfeld ist. Daraus ergibt sich die Herausforderung der Entwicklung entsprechender Gütekriterien, die objektivierbar sein müssen, um die verschiedenen Qualitätsaspekte bewerten zu können (Klieme/Tippelt 2008, S. 9). Obwohl es keine einheitliche Definition des Begriffs der Qualitätssicherung gibt, kann darunter die „Gesamtheit von formalisierten und institutionalisierten Verfahren [verstanden werden; Anmerkung d. A.], mit denen die Qualität von Organisationen im Bildungssystem, insbesondere deren Prozess- und Ergebnisqualität, beschrieben und vergleichend bewertet wird“ (ebd.). Ein weitergehender Begriff ist der des Qualitätsmanagements: „Es umfasst neben der Feststellung, und Bewertung von Bildungsqualität auch Verfahren und Maßnahmen zu deren Veränderung und Entwicklung. Hier liegt der Aspekt mehr auf der

organisatorischen Verankerung und Implementierung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsvorhaben“ (Klieme/Tippelt 2008, S. 10).

Auch im Kontext des DKBM gibt es einen Diskurs über die Bedeutung von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Die damit verbundenen Prozesse haben nicht nur die Aufgabe Strukturen, Abläufe und Wirkungen von kommunalen Bildungsaktivitäten zu bewerten, sondern auch deren Erfolge sichtbar zu machen (Kolhoff 2020, S. 7). Auf eine Besonderheit der Qualitätssicherung und -entwicklung im Bereich BNE weisen Kolleck, de Haan und Fischbach hin, die sich im Rahmen ihres Forschungsprojekts „QuaSi BNE“ mit dem Thema Qualitätssicherung von BNE beschäftigt haben: „Aufgrund des partizipativen Charakters von BNE ist zudem anzunehmen, dass in der Regel keine hierarchische Führungsstruktur existiert und die Vorgabe von Entwicklungszielen sowie die Überprüfung derer Einhaltung nicht erfolgen“ (Kolleck/de Haan/Fischbach 2012, S. 119). Es geht also bei der Qualitätssicherung im Kontext von BNE nicht um die Bewertung der Qualität einer einzelnen Bildungseinrichtung, sondern um die Qualität eines Systems im Sinne einer kommunalen BNE-Bildungslandschaft, die durchaus komplexer und vielschichtiger zu bewerten sein dürfte als die Arbeit einer einzelnen Einrichtung.

Die zur Verfügung stehenden Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung sind dabei vielfältig. Eine Möglichkeit zur Qualitätssicherung und -entwicklung ist die Arbeit mit Qualitätskriterien, mit Hilfe derer eine Bewertung der Qualität von BNE-Maßnahmen möglich ist (Nationale Plattform BNE 2017, S. 102). Mittlerweile wurden für unterschiedliche BNE-Maßnahmen Qualitätskriterien entwickelt, z. B. in den Bereichen der frühkindlichen Bildung (Faas/Müller 2019) und außerschulischen Bildung (Arbeitsgruppe „Außerschulische Bildung“ 2012), aus denen sich Hinweise für die inhaltlich-didaktische Ausgestaltung solcher Maßnahmen ableiten lassen. Im Rahmen des Projektes „QuaSi BNE“ hat die Stadt Erfurt Qualitätskriterien für BNE auf kommunaler Ebene entwickelt: „Demnach sind BNE-Maßnahmen dann qualitativ, wenn sie (1) niemanden ausschließen, (2) partizipativ sind, (3) ausprobieren ermöglichen, (4) handeln reflektieren, (5) alle lernen lassen, (6) motivieren, (7) Aspekte der Nachhaltigkeit transportieren und (8) Entscheidungsfähigkeit fördern“ (Hollstein/Singer-Brodowski 2015, S. 158).

Die DUK empfiehlt außerdem die Durchführung eines BNE-Monitorings (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2020, S. 3). Eine Möglichkeit zur Umsetzung dieser

Empfehlung wäre, das BNE-Thema im Rahmen eines bestehenden Bildungsmonitorings zu berücksichtigen (Grapentin-Rimek 2019b, S. 283). Ergebnisse solch eines BNE-Monitorings könnten dann auch in einem kommunalen Bildungsbericht oder in einem eigenen WAP-Bericht veröffentlicht werden (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 91). Die in der Studie von Grapentin-Rimek (2019b, S. 283) befragten Expertinnen und Experten verbinden mit einem BNE-Monitoring und einer entsprechenden Berichterstattung „die Erwartung, dass durch die Datenerhebung zu BNE in der jeweiligen kommunalen Bildungslandschaft, Potenziale und Lücken innerhalb der BNE-Verankerung sichtbar werden und BNE, durch die damit verbundenen inhaltlichen Diskurse, eine kommunale Aufwertung erfährt“.

Im NAP findet sich weiterhin die Forderung, dass Kommunen Bildungseinrichtungen und Einzelpersonen auszeichnen, die sich erfolgreich für BNE einsetzen. Orientierung könnten dabei die Auszeichnungskriterien des Bundes oder vorhandene Zertifizierungssysteme bieten (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 93).⁴ Auszeichnungen können somit beitragen, die Qualität von BNE-Maßnahmen sichtbar zu machen.

Die DUK fordert außerdem die „Beteiligung von Jugendlichen an der Entwicklung, Umsetzung und Qualitätsentwicklung von BNE“, z. B. bei der Entwicklung und Umsetzung eines BNE-Bildungsangebots sowie bei der Qualitätsentwicklung von BNE (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2020, S. 3; Kolveck 2015b, S. 30).

Obwohl es eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Qualitätssicherung im Bildungswesen gibt und die Durchführung von solchen Prozessen in vielen Sektoren des Bildungswesens mittlerweile weit verbreitet ist, gibt es auch Kritik an diesen Prozessen. So gibt es Befürchtungen, dass es mit der Einführung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung zu einer zu starken Orientierung an betriebswirtschaftlichen Kriterien bei der Bewertung von Bildungsprozessen kommt oder dass damit verbunden auch Deprofessionalisierungstendenzen einhergehen (Klieme/Tippelt 2008, S. 11). Klieme und Tippelt (2008, S. 12) weisen außerdem auf Folgendes hin: „Die Eigenlogik und der Fallbezug des pädagogischen Handelns

⁴ Ein Beispiel für ein Zertifizierungssystem ist die sogenannte NUN-Zertifizierung: „NUN steht für Norddeutsch und Nachhaltig und ist ein kostenloses Verfahren zur Qualitätsentwicklung und Zertifizierung für Akteure der außerschulischen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (<https://www.nun-zertifizierung.de/>, 23.02.2021).

können nie voll aufgehen in standardisierten Kriterien, Bewertungsverfahren und Zielmarken, wie sie beispielsweise in Bildungsstandards festgelegt werden.“

5.3.14 Regelmäßigkeit und Dauerhaftigkeit

Im NAP wird gefordert, dass bisherige projektförmige BNE-Aktivitäten strukturell verankert werden (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 102). Dies kann auf Grundlage verschiedener politischer Dokumente und empirischer Studien zur Umsetzung des BNE-Konzepts so interpretiert werden, dass die BNE-Aktivitäten (z. B. Veranstaltungen, Lernangebote, Treffen von BNE-Akteurinnen und -Akteuren oder Kommunikation zu BNE-Themen) regelmäßig stattfinden (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2020, S. 3; Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 24; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2018, S. 10) und auf Dauer angelegt sein sollen (Grapentin-Rimek 2019b, S. 251; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2018, S. 10; Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 93; Arbeitsgruppe „Außerschulische Bildung“ 2012, S. 4). Vor dem Hintergrund, dass es sich bei der Umsetzung des BNE-Konzepts um eine freiwillige Aufgabe von Kommunen handelt, kann Dauerhaftigkeit konkret bedeuten, dass BNE-Aktivitäten z. B. über eine Wahlperiode oder UN-Dekade hinaus Bestand haben bzw. deren Umsetzung vom Willen einzelner Personen unabhängig oder in langfristige strategische Planungen eingebunden ist. So fordert z. B. die Arbeitsgruppe „Kommunen und BNE“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2011b, S. 5), dass BNE Bestandteil von Strategieplänen der Kommunalpolitik bzw. der Kommunalverwaltung sein sollte.

5.3.15 Sichtbarkeit

Die letzte Dimension der strukturellen Verankerung von BNE in Kommunen ist die Sichtbarkeit von BNE-Aktivitäten sowohl innerhalb der Kommune als auch für Personen und Organisationen, die nicht der Kommune angehören (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2020, S. 3).

Mit der Sichtbarkeit von BNE-Aktivitäten werden unterschiedliche Ziele verbunden. Innerhalb der Kommune ist es vor allem folgende Zielsetzung: Mit der Sichtbarmachung kann der Bekanntheitsgrad der BNE-Aktivitäten gesteigert werden

(Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2011, S. 73). Dies hilft dabei, neue Adressatinnen und Adressaten, Kooperationspartnerinnen und -partner sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu erschließen (Fischbach/Kolleck/de Haan 2015a, S. 16; Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2011a, S. 73). Denkbar ist auch, Unternehmen gezielt anzusprechen und diese über BNE-Projekte zu informieren, um somit bei den Unternehmen für eine finanzielle Unterstützung zu werben (Eberlein/Grabow 2012, S. 10). Gleichzeitig haben durch öffentlich sichtbare BNE-Angebote Kinder, Jugendliche und Erwachsene die Möglichkeit, Informationen über für sie passende Bildungsangebote sowie Angebote zu finden, um sich ehrenamtlich zu engagieren. So wird beispielsweise im NAP empfohlen, dass „jede BNE-Kommune eine Übersicht von BNE-Lernorten und -Akteuren im Internet [veröffentlicht; Anmerkung d. A.], die regelmäßig aktualisiert wird“ (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 91). Die Sichtbarkeit von BNE-Aktivitäten und deren Erfolge kann weiterhin einen Beitrag dazu leisten, die Identifikation mit dem BNE-Thema innerhalb der Bevölkerung der Kommune, aber auch bei lokalen Politikerinnen und Politikern zu erhöhen (Grapentin-Rimek 2019a, S. 7), z. B. indem auch die höchsten Repräsentantinnen und Repräsentanten einer Kommune ihre Wertschätzung für BNE öffentlich zum Ausdruck bringen (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 91) oder BNE regelmäßig in Ratssitzungen thematisiert wird (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 22). Gleichzeitig kann die Sichtbarkeit von BNE-Aktivitäten dazu dienen, deren Durchführung gegenüber der Öffentlichkeit zu legitimieren. Durch die Bereitstellung von Berichten lässt sich beispielsweise sicherstellen, dass die Steuerzahlerinnen und -zahler nachvollziehen können, welche Aktivitäten mit welchen Finanzmitteln durchgeführt wurden.

Auch gegenüber Personen und Organisationen außerhalb der Kommune kommt der Sichtbarkeit eine hohe Bedeutung zu. Wenn die BNE-Aktivitäten und deren z. T. schwer messbare und schwer sichtbare Erfolge kommuniziert werden, können diese auch von außen wahrgenommen werden und dadurch für andere Kommunen als Vorbild oder auch als Motivation dienen, sich intensiver mit dem BNE-Konzept auseinanderzusetzen (Jossin/Hollbach-Grömig 2020, S. 21; Grapentin-Rimek 2019b, S. 256). Somit leistet die Sichtbarkeit von BNE-Aktivitäten einen Beitrag, um die Nachfrage der Öffentlichkeit nach BNE zu steigern (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2011, S. 53) und die Bedeutung von BNE als Standortfaktor hervorzuheben (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 90). Unterstützen

lässt sich das Voneinander-Lernen z. B. auch durch die Bereitstellung von Ergebnissen wissenschaftlicher Begleitforschung (Fischbach 2015, S. 51) oder durch öffentliche Bekenntnisse von Politikerinnen und Politikern zu BNE z. B. den Aufruf der Bürgermeisterinnen und Bürgermeistern der Dekade-Kommunen (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2011b, S. 14).

Die Mittel, um die BNE-Aktivitäten sichtbar zu machen, sind vielfältig. Sie betreffen die interne und externe Kommunikation (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2020, S. 3), z. B. kommunale Pressearbeit, Berichtserstellung und Gestaltung der Webpräsenz (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 91).⁵ Eine Herausforderung für die Kommunikation von BNE stellt jedoch der BNE-Begriff selbst dar (vgl. hierzu Abschnitt 5.3.1).

Grapentin-Rimek (2019b, S. 241) nennt darüber hinaus das Vorhandensein eines kommunalen Beschlusses zu BNE, Leitfiguren und eine entsprechende Motivation zur Auseinandersetzung mit BNE sowie Förderprogramme, Wettbewerbe und Auszeichnungen als wichtige Voraussetzungen, um die Sichtbarkeit von BNE-Aktivitäten zu erhöhen.

5.4 Kommunale Rahmenbedingungen für die strukturelle Verankerung von BNE

Es ist davon auszugehen, dass die bisher aufgeführten Dimensionen bezüglich einer strukturellen Verankerung von BNE in lokalen Bildungslandschaften nicht kontextunabhängig sind.

Die Bemühungen der Kommunen zur strukturellen Verankerung von BNE finden vor dem Hintergrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen in den Kommunen statt. In den folgenden Teilabschnitten werden mögliche zentrale Rahmenbedingungen kurz dargestellt, wobei darauf eingegangen wird, in welcher Weise diese die strukturelle Verankerung von BNE beeinflussen können.

⁵ Konkrete Maßnahmen zur Steigerung der Sichtbarkeit von BNE finden sich z. B. bei der DUK (2011, S. 73).

5.4.1 Strukturmerkmale der Kommune

Die Kommunen in Deutschland – Landkreise, kreisfreie Städte sowie kreisangehörige Gemeinden – unterscheiden sich hinsichtlich Fläche, Einwohnerzahl sowie weiterer Strukturmerkmale wie Altersstruktur und Wirtschaftskraft erheblich. Diese Merkmale spielen auch eine Rolle bei der (B)NE-Diffusion⁶ in den Kommunen. So variierten die BNE-Ausprägungen je „nach Stadt-Land-Gefügen, Policy-Formen und Governance-Strukturen, zur Verfügung stehenden Ressourcen, thematischen Priorisierungen sowie strukturellen Gegebenheiten (zum Beispiel Größe der Kommune)“ (Grapentin-Rimek 2019b, S. 239). Auch Fischbach, Kolleck und de Haan (2015a, S. 13) gehen davon aus, dass es „Kommunen mit einer ausgewogenen Altersstruktur, mit attraktiven privaten und beruflichen Perspektiven für ihre Bürger und mit einer starken regionalen Wirtschaftsstruktur“ leichter fällt, mit Problemen wie dem demografischen Wandel und begrenzten Ressourcen umzugehen, da sie einen größeren Handlungsspielraum haben. Jossin und Hollbach-Grömig (2020, S. 27) kommen aufgrund ihrer Analysen zu folgendem Schluss: „Gerade kleinere Kommunen stoßen bei dieser freiwilligen Aufgabe [BNE; Anmerkung d. A.] an personelle, finanzielle und zeitliche Ressourcengrenzen und thematisierten eine Überforderung in der Initiierung und Umsetzung von BNE.“ Gleichzeitig stellten Eberlein und Grabow (2012, S. 7) im Rahmen ihrer Analysen fest, dass bei den von ihnen untersuchten Kommunen die Mittel- und Großstädte häufig mit Haushaltsdefiziten zu kämpfen haben, diese aber im Gegensatz zu den kleineren Gemeinden häufiger über ein Haushaltssicherungskonzept verfügen.

Aus diesen Ausführungen kann gefolgert werden, dass es die oben genannten Strukturmerkmale bei der Ausgestaltung der strukturellen Verankerung von BNE in kommunalen Bildungslandschaften zu berücksichtigen sind.

5.4.2 Organisation der Verwaltung

Die kommunale Verwaltung ist dafür verantwortlich, kommunale politische Beschlüsse vorzubereiten, umzusetzen, zu kontrollieren sowie die unterschiedlichen kommunalen Aufgaben zu erfüllen. Ebenso wie sich die Kommunen hinsichtlich verschiedener

⁶ Die Diffusion nach Roges (1983) kann als Teilprozess des sozialen Wandels und „(...) als geplante oder spontane Verbreitung von neuen Ideen“ gezeichnet werden (Etzkorn/Grapentin-Rimek/Singer-Brodowski 2019, S. 21).

Strukturmerkmale unterscheiden, gibt es auch kein einheitliches Organisationsmodell der Kommunalverwaltungen (Fliedner 2017, S. 14). Mehr als die Hälfte aller Kommunen orientiert sich jedoch am Organisationsmodell der kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement, welches seit seiner Entwicklung in den 1950er Jahren stetig an veränderte Rahmenbedingungen in den Kommunen angepasst wurde und auch Anpassungen an die jeweiligen Bedürfnisse der Kommune zulässt. Die Gliederung orientiert sich an acht Aufgabengruppen⁷, denen Ämter zugeordnet werden, die für die Durchführung dieser Aufgabengruppen zuständig sind. Das Modell sieht drei Hierarchiestufen vor, nämlich Verwaltungsleitung, Dezernat und Amt (bzw. andere Bezeichnungen wie Referat, Abteilung usw.). Weitere Differenzierungen innerhalb eines Amtes sind in Abhängigkeit von der Einwohnerzahl der jeweiligen Kommune möglich. Außerdem wird unterschieden zwischen Fachämtern und Querschnittsämtern bzw. -dezernaten, wie z. B. die Kämmerei oder das Personalamt, die die Ressourcenverwaltung der Kommune übernehmen (Fliedner 2017, S. 15). Andere Organisationsmodelle nehmen eine Gliederung in Fachbereiche vor, die mehr Handlungsspielraum bezüglich der Budgetverwaltung und gleichzeitig auch eine stärkere Eigenverantwortung hinsichtlich der Ergebnisse haben. Die Arbeit der Fachbereiche wird aber auch durch Zielvereinbarungen flankiert und durch zentrale Controllingstellen überwacht (Fliedner 2017, S. 18). Kommunen haben über die Ausgestaltung ihrer Organisationsstruktur hinaus die Möglichkeit, bestimmte Aufgaben aus dieser Struktur auszugliedern und auf betriebswirtschaftlich geführte Einrichtungen (z. B. als öffentlich-rechtlicher Eigenbetrieb oder privatrechtliche GmbH) zu übertragen oder öffentliche Leistungen in Kooperation mit Privaten zu erbringen (Fliedner 2017, S. 19).

In verschiedenen Studien zur Umsetzung von BNE in Kommunen finden sich Hinweise, dass die Strukturen sowie die Arbeitsweisen kommunaler Verwaltungen Hindernisse in der Verbreitung von BNE in Kommunen sein können. Die Befragten der Interviewstudie von Grapentin-Rimek charakterisierten die Kommunalverwaltungen „als wenig innovativ, risikobereit und mit ausschließlichem Fokus auf ihren eigentlichen Aufgabenbereich“ (Grapentin-Rimek 2019b, S. 253) sowie als „starr, träge, hierarchisch“ (Grapentin-Rimek 2019a, S. 7). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt

⁷ Das Modell trifft zum einen eine Gliederung nach Aufgaben, die zu acht Aufgabengruppen zusammengefasst sind: (1) Allgemeine Verwaltung, (2) Finanzen, (3) Recht, Sicherheit und Ordnung, (4) Schule und Kultur, (5) Soziales, Jugend und Gesundheit, (6) Bauwesen, (7) Öffentliche Einrichtungen, (8) Wirtschaft und Verkehr (Fliedner 2017, S. 15).

auch die Studie von Jossin und Hollbach-Grömig (2020, S. 26): „In einigen Kommunen sind ‚Beharrungstendenzen‘ und ein fehlender Mut zu Innovationen noch recht ausgeprägt, die eine Öffnung zu den Themen Nachhaltigkeit und BNE erschweren“. Kritisiert werden von den Autorinnen auch das Konkurrenzdenken und der fehlende Wille zum Austausch zwischen Ämtern oder Fachbereichen (ebd.). Kritisiert werden auch langandauernde verwaltungsinterne Umsetzungsprozesse und die unzureichende Weitergabe von Informationen zu BNE an lokale Akteurinnen und Akteure, da diese bspw. durch den zuständigen Verwaltungsapparat als nicht vorrangig eingestuft werden (Grapentin-Rimek 2019b, S. 254).

Begünstigend für die strukturelle Verankerung von BNE in Kommunen könnte sich folglich auswirken, wenn verschiedene Ämter oder Fachbereiche themenbezogen zusammenarbeiten oder für das BNE-Thema Querschnittsstrukturen (z. B. in Form eines Arbeitskreises, einer Stabsstelle oder einer eigenen Ansprechperson) geschaffen werden.

5.4.3 Aufgabenvielfalt

Kommunen müssen eine Reihe unterschiedlicher pflichtiger (ohne Handlungsspielraum), freiwilliger oder übertragener Aufgaben erfüllen, die sich partiell je nach politischer, sozialer und wirtschaftlicher Situation wandeln können und lokal-spezifischer Lösungen bedürfen (Büchner 2010). So ist für den Bildungsbereich, für den in der öffentlichen Wahrnehmung insbesondere die Bundesländer zuständig sind, zu konstatieren: „Die Bildungsthematik ist für Kommunen zwar noch immer eine freiwillige Aufgabe, erfährt aber durch die aktuellen inhaltlichen und strukturellen Veränderungsprozesse um Inklusion und den Ausbau des Ganztagsbetriebes sowie durch die Ausweitung des Bildungsbegriffes für den lokalen Kontext einen Bedeutungszuwachs“ (Grapentin-Rimek 2019b, S. 238). Im Fachdiskurs setzt sich inzwischen das Konzept des lebenslangen Lernens durch. Die durch Bund und Länder gemeinsam vereinbarte Strategie für lebenslanges Lernen lehnt sich in ihrer Definition⁸ an die Biographie des Menschen an. „In jeder Lebensphase [Kinder,

⁸ „Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird "Lernen" verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004, S. 13).

Jugendliche, Junge Erwachsene, Erwachsene, Ältere; Anmerkung d. A.] lernt der Mensch – aus unterschiedlichen Gründen, in unterschiedlicher Weise, an unterschiedlichen Orten“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004, S. 13). Das Lernen findet nicht nur in Entwicklungsabschnitten der formalen und non-formalen Bildung, sondern auch in diversen Lernkontexten der non-formalen und informellen Bildung statt. „Lebenslanges Lernen umfasst dabei sämtliche Lernformen und alle Aktivitäten, die über den gesamten Lebensverlauf hinweg in verschiedenen Kontexten zum Erwerb oder der Auffrischung aller Arten von Fähigkeiten, Wissen und Kompetenzen führen“ (Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. 2015, S. 31). Im Zuge dieser Entwicklung gewinnen non-formale Bildungsorte wie etwa Kindertageseinrichtungen, Musikschule, Familie, Peergroup, Beruf, VHS, Freizeit, Medien usw. eine stärkere Bedeutung. Zudem findet eine zunehmende (zeitliche) Entgrenzung des Lernens statt: Dies zeigt sich nicht nur in der Zeit des Heranwachsens, sondern über die gesamte Lebensspanne (Rauschenbach/Düx/Sass 2006).

Als zentraler bildungspolitischer Trend ist hierbei die Regionalisierung von Bildung zu nennen (vgl. Kapitel 4 in diesem Bericht). Weiterhin sind Kommunen durch nationale und internationale Klimaschutzprogramme und Klimaschutzaktivitäten stark geprägt und mit ihnen konfrontiert (Grapentin-Rimek 2019b, S. 237).

Auch wenig vorhersehbare Ereignisse müssen Kommunen bei ihrer Aufgabenerfüllung berücksichtigen. So sind die verstärkte Fluchtzuwanderung seit dem Jahr 2015 und die damit erforderlichen Integrationsaufgaben für die Kommunen mit zahlreichen Herausforderungen verbunden (Grapentin-Rimek 2019b, S. 234). Seit dem Jahr 2020 sind die Kommunen außerdem verstärkt damit beschäftigt, auf die Corona-Pandemie zu reagieren und mit ihren Folgen auf allen gesellschaftlichen Ebenen umzugehen.

Je nach politischer Prioritätensetzung in den Kommunen kommt dem BNE-Thema folglich mehr oder weniger Bedeutung zu (Grapentin-Rimek 2019b). Die kommunale Aufgabenerfüllung erfolgt häufig vor dem Hintergrund einer prekären Finanzlage und kann zu Kürzungen oder Streichungen bei den freiwilligen kommunalen Aufgaben führen, wie sie BNE eine ist. „Eine rechtliche Grundlage für BNE würde damit sowohl die Priorisierung als auch die Verankerung von BNE (...) in den Kommunen stärken“ (Grapentin-Rimek 2019b, S. 261).

5.4.4 Kommunales Bildungsmanagement

Als wichtige Voraussetzung der Entwicklung und Implementierung von BNE-Strukturen in der Kommune können die bereits vorhandenen bildungsbezogenen Planungs- und Steuerungsstrukturen gelten, da diese bereits Anknüpfungspunkte für das BNE-Thema bieten (siehe auch Abschnitt 5.3.10).

Im Rahmen eines kommunalen Bildungsmanagements werden idealtypisch die Bildungsaktivitäten und -angebote einer Kommune gebündelt und koordiniert gesteuert, die Zusammenarbeit der beteiligten Akteurinnen und Akteure aus unterschiedlichen Bereichen der Verwaltung, Bildung, Wirtschaft und Zivilgesellschaft gestaltet, Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung durchgeführt und Ergebnisse dieser Arbeit sichtbar gemacht (Duveneck 2011, S. 31). Wichtig sind dabei auch der effektive und effiziente Ressourceneinsatz, die Partizipation aller gesellschaftlicher Kräfte sowie datenbasierte strategische Entscheidungen mit dem Ziel, Bildungsgerechtigkeit herzustellen und Bildungsangebotsstrukturen zu verbessern (Programmstelle „Lernen vor Ort“ 2011, S. 4).

Ein wichtiger Bestandteil eines institutionenübergreifenden Bildungsmanagements kann der Aufbau einer Wissensbasis durch ein Bildungsmonitoring darstellen: „Die systematische Erfassung und Auswertung relevanter, kleinräumiger Daten ermöglicht ein Bildungsmonitoring, indem Informationen über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen gesammelt und dargestellt werden“ (Duveneck 2011, S. 21). Auf Grundlage dieser Daten können dann Entwicklungen im Bildungsbereich identifiziert sowie bildungsrelevante Herausforderungen und Handlungsbedarfe abgeleitet werden. Auch im DKBM ist das Bildungsmonitoring ein zentrales Element, bei dem „Daten aus den verschiedenen Fachplanungen, Statistikstellen (Kommune und Land) und – je nach Themenfokus – Bildungseinrichtungen wie Bibliotheken oder Volkshochschulen zusammengeführt, ausgewertet und thematisch analysiert [werden; Anmerkung d. A.]“ (Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt 2015, S. 14).

Eine Möglichkeit, die Ergebnisse des Bildungsmonitorings sichtbar zu machen, sind unter anderem Bildungsberichte. Diese werden mittlerweile auf unterschiedlichen Ebenen erstellt: auf der internationalen Ebene durch die OECD, der nationalen Ebene durch das nationale Konsortium Bildungsberichterstattung, der Ebene der

Bundesländer sowie der kommunalen Ebene (Gärtner/Wendt 2018, S. 90). Da zentrale Daten zum Bildungsgeschehen bereits im Rahmen verschiedener Statistiken auf internationaler, nationaler und Länderebene berichtet werden (z. T. auch bereits räumlich differenziert), müssen kommunale Bildungsberichte „demnach einen Mehrwert über die bereits vorliegenden Statistiken hinaus liefern, sollen sie einen Nutzen für die am Bildungssystem Interessierten, Beteiligten und Verantwortlichen haben“ (Gärtner/Wendt 2018, S. 90). Kommunale Bildungsberichte, so Gärtner und Wendt (2018, S. 91), greifen daher in der Regel auf vorhandene Daten zurück und strukturieren diese anhand eines thematischen Schwerpunktes (z. B. Bildung im Lebenslauf) sodass die Informationen für spezifische Zielgruppen (z. B. Politik, Verwaltung, Medien, Parteien etc.) einfach zu rezipieren sind und bei Entscheidungsprozessen und Zielformulierungen mitberücksichtigt werden können.

Durch die Teilnahme an Förderprogrammen konnte in vielen Kommunen bereits der Auf- und Ausbau von Strukturen zur Steuerung und Koordinierung kommunaler Bildungsprozesse unterstützt werden, so dass in vielen Kommunen folglich potentielle Anknüpfungspunkte für BNE bestehen. Das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (Laufzeit 2001–2008) hatte das Ziel, regionale, für alle Bürgerinnen und Bürger zugängliche Bildungsnetzwerke aufzubauen, an denen sich alle wichtigen Akteurinnen und Akteure aus Wirtschaft, Kultur und dem sozialen Bereich beteiligen sollten. Das Ziel des Folgeprogramms „Lernen vor Ort“ (Laufzeit 2009–2014) „war der Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements, mitsamt Bildungsmonitoring, stadtteilbezogener Bildungsberatung und der Begleitung von Bildungsübergängen“ (Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ 2016, S. 1) unter Beteiligung von Akteurinnen und Akteuren aus Zivilgesellschaft und Wirtschaft. Daran anknüpfende, z. T. aktuell noch laufende Programme sind z. B. „Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement“, „Bildung integriert“ und „Kommunale Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte“, deren Ziel es ist, das DKBM auszubauen und die Integration Neuzugewanderter durch kommunale Bildungsangebote voranzutreiben (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021).

Man kann davon ausgehen, dass sich das Vorhandensein eines kommunalen Bildungsmanagements sowie eines Bildungsmonitorings bzw. einer kommunalen Bildungsberichterstattung positiv auf die strukturelle Verankerung von BNE in Kommunen auswirken kann, da es bestehende Netzwerke zur Steuerung und

Koordination gibt, Datengrundlagen zur kommunalen Bildungssituation generiert werden und durch die Bildungsberichterstattung bereits Möglichkeiten bestehen, Ergebnisse von BNE-Maßnahmen sichtbar zu machen.

5.4.5 Vorerfahrungen der Kommunen mit BNE-nahen Themen

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt dargelegt wurde, können vorhandene Strukturen im Bildungsbereich in Form kommunaler Bildungslandschaften hilfreich für die Verankerung von BNE sein. Da BNE aber nicht nur das Thema Bildung berührt, sondern auch Nachhaltigkeitsprozesse thematisiert, ergeben sich auch über dieses Thema und die dazu vorhandenen kommunalen Strukturen mögliche Anknüpfungspunkte für eine strukturelle Verankerung von BNE. So kommen auch Jossin und Hollbach-Grömig (2020, S. 22) auf Grundlage ihrer Studie zu dem Schluss, dass „Vorerfahrungen und Anknüpfungspunkte an bereits bestehende Kooperationen und Netzwerke wichtige fördernde Faktoren neuer Initiativen im Handlungsfeld sein [können; Anmerkung d. A.]“. Auch die befragten Expertinnen und Experten in der Studie von Grapentin-Rimek (2019b, S. 265) sehen „einen weiteren Anknüpfungspunkt für die kommunale BNE-Verankerung (...) in der Bezugnahme und Orientierung an internationalen Nachhaltigkeitsprozessen“. Die Arbeitsgruppe „Kommunen und BNE“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2011b, S. 14) nennt Beispiele für solche Kooperationen und Netzwerke, z. B. Lokale Agenda 21-Prozesse, die Mitgliedschaft in der Climate Alliance oder bei Local Governments for Sustainability, im Global Compact-Netzwerk, im Gesunde Städte-Netzwerk oder auch bei den Energy Cities.

Neben der Mitgliedschaft in nachhaltigkeitsbezogenen Netzwerken kann es auch hilfreich sein, wenn die Kommune bereits ein Nachhaltigkeitsmonitoring durchführt und Nachhaltigkeitsberichte erstellt. Nachhaltigkeitsberichte verfolgen das Ziel, „den Status Quo nachhaltigkeitsrelevanter kommunaler Tätigkeitsfelder darzustellen und nachhaltigkeitsbezogene Ziele zu formulieren“ (Brock 2018, S. 256). Ähnlich wie beim Bildungsmonitoring und bei der Bildungsberichterstattung können sich durch solche Aktivitäten Anknüpfungspunkte ergeben, um BNE-Aktivitäten zu erfassen und sichtbar zu machen. Ebenso kann es sinnvoll sein, das BNE-Thema in bestehende kommunale Nachhaltigkeitsstrategien zu integrieren (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 97) oder in bestehenden Strukturentwicklungsberichten zu berücksichtigen (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2020, S. 52).

Daran zeigt sich dann auch, inwieweit BNE schon „Eingang in die Planungsinstrumente, Selbstbeschreibungen und Aspirationen der Kommunen gefunden hat“ (Brock 2018, S. 260).

Wie auch schon im Abschnitt 5.4.4 für den Bildungsbereich beschrieben, „existieren auch nationale und internationale Programme zu Energie, Klima und Mobilität sowie damit verbundene Förderprogramme (z. B. Zukunftsstadt, Horizon 2020), die entsprechende nachhaltige Stadt- und Regionalentwicklungsprozesse auf lokaler Ebene“ (Grapentin-Rimek 2019b, S. 273) anstoßen und somit potentielle Anknüpfungspunkte für BNE-Aktivitäten bieten.

5.5 Länderspezifische, nationale und internationale Rahmenbedingungen für die strukturelle Verankerung von BNE

Die kommunalen Bemühungen zur Verankerung von BNE werden sicherlich nicht nur vom jeweiligen kommunalen Kontext beeinflusst, sondern finden auch vor dem Hintergrund länderspezifischer, nationaler und internationaler Entwicklungen statt. An dieser Stelle sei auch auf die Ausführungen in Kapitel 3 dieses Berichts verwiesen, in dem die politischen Rahmenbedingungen insbesondere auf nationaler und internationaler Ebene bereits ausführlich dargelegt wurden. Auch in den Bundesländern gibt es unterschiedliche Bemühungen, die sich auf die Verankerung von BNE in Kommunen auswirken können.⁹ Je nach Bundesland ist das BNE-Thema teilweise bereits Bestandteil z. B. aktueller Koalitionsverträge, Nachhaltigkeitsstrategien, entwicklungspolitischer Leitlinien, Naturschutz- und Biodiversitätsstrategien, Energie- und Klimaschutzprogramme, nachhaltigkeitsrelevanter Gesetze, BNE-Landesstrategien oder Aktionspläne (Die Bundesregierung 2017, S. 75).

Auf den unterschiedlichen politischen Ebenen existieren verschiedene Förderprogramme, die einen Beitrag zur BNE-Verankerung auf kommunaler Ebene leisten können. In den Abschnitten 5.4.4 und 5.4.5 wurde bereits auf unterschiedliche Förderprogramme für den Auf- und Ausbau kommunaler Bildungslandschaften sowie

⁹ Weitergehende Informationen zu den Aktivitäten der Bundesländer im Bereich BNE finden sich z. B. auf <https://www.bne-portal.de/de/bundeslaender-1724.html> (22.03.2021) sowie im Bericht der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (Die Bundesregierung 2017).

zu den Themen Energie, Klima und Mobilität hingewiesen, die nachhaltige Stadt- und Regionalentwicklungsprozesse anregen können.

Daneben gibt es Wettbewerbe und Auszeichnungen für kommunale Bemühungen im Bereich nachhaltiger Entwicklung im Allgemeinen und im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung im Besonderen, von denen eine förderliche Wirkung auf die strukturelle Verankerung von BNE zu erwarten ist. Beispiele vergangener und aktueller Wettbewerbe und Auszeichnungen sind die Auszeichnung „Fairtrade Town“, die Auszeichnungen im Rahmen der UN-Dekade bzw. des WAP, die Auszeichnung „European Energy Award“ und die Wettbewerbe „Zukunftsstadt“, „Bundeshauptstadt der Biodiversität“, „Bundeshauptstadt im Klimaschutz“ und „Deutscher Nachhaltigkeitspreis“.

Die Auszeichnungen und erfolgreiche Teilnahme an Wettbewerben erfüllen für die Kommunen dabei unterschiedliche Funktionen. Sie machen (B)NE-Aktivitäten und damit verbundene Erfolge sichtbar, sowohl nach außen für die Öffentlichkeit und andere Kommunen, als auch nach innen in die Kommunalverwaltung hinein, bei der es möglicherweise noch Vorbehalte gegenüber oder wenig Wissen über BNE gibt. Bereits im Rahmen des Bewerbungsprozesses für solche Auszeichnungen und Wettbewerbe kann es außerdem zu einer kritischen Reflexion über die eigenen BNE-Aktivitäten kommen, die wiederum Ausgangspunkt sein kann, die BNE-Bestrebungen zu verstärken bzw. weiterzuentwickeln (Grapentin-Rimek 2019a, S. 5; Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, S. 7). Die Auszeichnungen können auch eine wertschätzende und unterstützende Funktion für die an BNE-Aktivitäten Beteiligten haben (Brock 2018, S. 264; Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, S. 7). Weiterhin bieten Auszeichnungen und erfolgreiche Teilnahmen an Wettbewerben gute Gelegenheiten, neue Kooperationspartnerinnen und -partner sowie Zielgruppen zu erreichen als auch sich mit anderen ausgezeichneten Akteurinnen und Akteuren zu vernetzen (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, S. 7). Gleichsam übernehmen die ausgezeichneten Kommunen eine Vorbildfunktion für andere Akteurinnen und Akteure, die bisher noch nicht im Bereich BNE engagiert sind (Grapentin-Rimek 2019b, S. 5; Fischbach/Kolleck/de Haan 2015a, S. 13). So können bei anderen

Kommunen organisationale Prozesse einer mimetischen Isomorphie¹⁰ (DiMaggio/Powell 1983) befördert werden, bei denen solche Strukturen bereitwillig nachgeahmt werden, die als erfolgreich angesehen werden. Abschließend soll noch auf die Möglichkeit hingewiesen werden, mit Auszeichnungen auch positive Effekte beim Erschließen von Ressourcen erzielen zu können (z. B. bei der Bewerbung um die Teilnahme an Förderprogrammen oder bei der Ansprache potentieller Spenderinnen und Spendern) (Fischbach/Kolleck/de Haan 2015a, S. 14).

5.6 Fazit

Ziel dieses Kapitels war es, auf Grundlage einer Literaturrecherche relevante Dimensionen für die strukturelle Verankerung von BNE in Kommunen zu identifizieren. Als Ergebnis der durchgeführten Recherche konnten 15 Dimensionen als relevant herausgearbeitet werden.

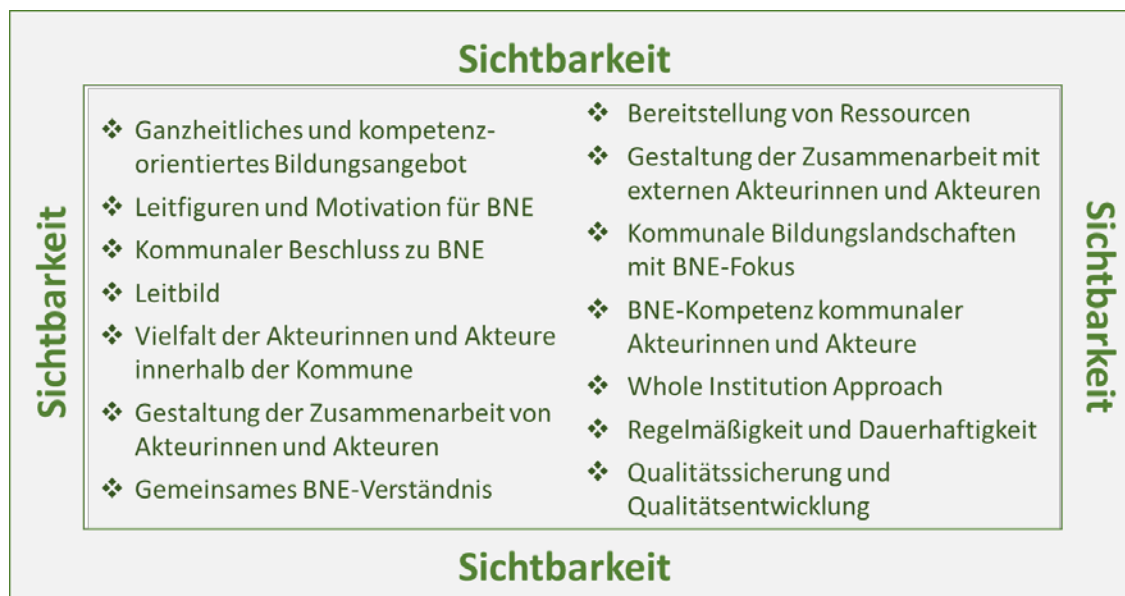


Abb. 5.1: Dimensionen struktureller Verankerung (eigene Darstellung)

¹⁰ Als mimetischer Isomorphismus wird in der Organisationstheorie ein Verhalten von Organisationen bezeichnet, bei dem sie die Organisationsstruktur einer anderen aufgrund der Überzeugung nachahmen, dass die Struktur der anderen Organisation auch für sie von Vorteil ist (DiMaggio/Powell 1983, S. 147).

Außerdem wurden zentrale kommunale Rahmenbedingungen für diese Verankerung dargestellt, von denen angenommen wird, dass sie einen Einfluss auf die strukturelle Verankerung haben können.

Es soll betont werden, dass mit der Sammlung von Dimensionen keine normative Vorstellung verbunden ist, wie genau und in welcher Reihenfolge in den Kommunen die Verankerung ausgestaltet sein soll. Aus der Sammlung lässt sich auch nicht ableiten, dass das Vorhandensein mehrerer als günstig zu beurteilender Faktoren in einer Kommune besser ist, als wenn nur wenige der genannten Aspekte vorhanden sind. Vielmehr ist es denkbar, dass es innerhalb der Kommunen ganz unterschiedliche Konstellationen der verschiedenen Dimensionen gibt, wobei diese Konstellationen von den unterschiedlichen Kontextbedingungen in den Kommunen beeinflusst werden.

Literatur

- Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (2016): Einleitung. Zur Analyse von „Lernen vor Ort“. In: Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.): Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“. Wiesbaden, S. 1–20
- Apel, Heino (2006): Qualitätssicherung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In: Rieß, Werner/Apel, Heino (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze. Wiesbaden, S. 129–138
- Arbeitsgruppe „Außerschulische Bildung“ (2012): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der außerschulischen Bildung. Qualitätskriterien für die Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren: Leitfaden für die Praxis. Stand: September 2012. Bonn
- Bormann, Inka/Hamborg, Steffen (2016): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Rekonstruktion gesellschaftlicher Wissensverhältnisse des BNE-Transfers. In: Bormann, Inka/Hamborg, Steffen/Heinrich, Martin (Hrsg.): Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen. Wiesbaden, S. 89–108
- Bormann, Inka/Hamborg, Steffen/Heinrich, Martin (2016): Einleitung. In: Bormann, Inka/Hamborg, Steffen/Heinrich, Martin (Hrsg.): Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen. Wiesbaden, S. 3–6
- Brock, Antje (2018): Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich Kommunen. In: Brock, Antje/de Haan, Gerhard/Etzkorn, Nadine/Singer-Brodowski, Mandy (Hrsg.): Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Opladen/Berlin/Toronto, S. 231–266
- Büchner, Hermann (2010): Rechtliche Grundlagen kommunaler Selbstverwaltung. 2. Aufl. München
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018): Gemeinsam für unsere Zukunft. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): Gemeinsam kommunale Bildungslandschaften gestalten. Berlin. <https://www.transferinitiative.de/> (22.03.2021)
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn

- de Haan, Gerhard (2018): Allgemeine Einführung zum Stand der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. In: Brock, Antje/de Haan, Gerhard/Etzkorn, Nadine/Singer-Brodowski, Mandy (Hrsg.): Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Opladen/Berlin/Toronto, S. 13–24
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2011a): UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014. Nationaler Aktionsplan für Deutschland. Bonn
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2011b): Zukunftsfähige Kommunen: Chancen durch Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Gemeinsame Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission mit den Bürgermeisterinnen und Bürgermeistern der von der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgezeichneten Kommunen. Bonn
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2013): Das Deutsche Nationalkomitee für die UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“. Positionspapier „Zukunftsstrategie BNE 2015+“. Bonn
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2014): Vom Projekt zur Struktur. Projekte, Maßnahmen und Kommunen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Bonn
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2020): Starke Strukturen. Ausgezeichnete BNE vor Ort. Zu Besuch bei ausgezeichneten Kommunen, Lernorten und Netzwerken des UNESCO-Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn
- Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt (2015): Bildung gemeinsam gestalten. Ein Leitfaden für ein datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement. Bonn
- Die Bundesregierung (2016): Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Neuauflage 2016. Berlin
- Die Bundesregierung (2017): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin
- DiMaggio, Paul J./Powell, Walter W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: *American Sociological Review*, 48. Jg., H. 2, S. 147–160
- Durand, Judith (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der frühkindlichen Bildung. Eine narrative Bestandsaufnahme. München
- Duveneck, Anika (2011): Kommunen übernehmen Verantwortung für gute Bildung. In: Duveneck, Anika/Volkholz, Sybille (Hrsg.): *Kommunale Bildungslandschaften*. Berlin, S. 9–41
- Eberlein, Marion/Grabow, Busso (2012): Nachhaltige Finanzierung von BNE-Aktivitäten in den Städten und Gemeinden. Kurzgutachten. Berlin
- Etzkorn, Nadine/Grapentin-Rimek, Theresa/Mandy Singer-Brodowski (2019): Einleitung. In: Singer-Brodowski, Mandy/Etzkorn, Nadine/Grapentin-Rimek, Theresa (Hrsg.): *Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 9–13
- Euler, Dieter/Fäckeler, Sina/Jenert, Tobias/Meier, Christoph/Sloane, Peter F.E./Losch, Simone/Meier, Karin/Rüsch, Eva/Schröder, Helmut (2013): *Transfer im Programm „Lernen vor Ort“*. Universität St. Gallen/Universität Paderborn. St. Gallen/Paderborn
- Faas, Stefan/Müller, Gabriele (2019): Leitfaden Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Kindertageseinrichtungen gestalten. Schwäbisch Gmünd/Tübingen
- Fischbach, Robert (2015): QuaSi BNE: Handlungsforschung im Kontext von Netzwerkentwicklung. In: Fischbach, Robert/Kolleck, Nina/de Haan, Gerhard (Hrsg.): *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten*. Wiesbaden, S. 39–54
- Fischbach, Robert/Kolleck, Nina/de Haan, Gerhard (2015a): *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten*. In: Fischbach, Robert/Kolleck,

- Nina/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten. Wiesbaden, S. 11–26
- Fischbach, Robert/Kolleck, Nina/de Haan, Gerhard (Hrsg.) (2015b): Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten. Wiesbaden
- Fliedner, Ortlieb (2017): Organisation. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Grundwissen Kommunalpolitik. Bonn, S. 14–19
- Gärtner, Holger/Wendt, Wolfgang (2018): Von der Produktion regionaler Bildungsberichte und den Erwartungen an Rezeption und Nutzung. In: Bormann, Inka/Kamp-Hartong, Sigrid/Höhne, Thomas (Hrsg.): Bildung unter Beobachtung. Kritische Perspektiven auf Bildungsberichterstattung. Weinheim/Basel, S. 90–102
- Grapentin-Rimek, Theresa (2019a): Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunalen Bildungslandschaften. In: Singer-Brodowski, Mandy/Etzkorn, Nadine/Grapentin-Rimek, Theresa (Hrsg.): Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem. Opladen/Berlin/Toronto, S. 233–290
- Grapentin-Rimek, Theresa (2019b): BNE-Bildungslandschaften – Kommunen als Schlüsselstellen für eine gesellschaftliche Transformation zu einer nachhaltigen Entwicklung. Executive Summary. Berlin
- Hamborg, Steffen (2016): Lokale Akteurkonstellationen des BNE-Transfers. Kommunale Governance als diskursive Einheit aus Wissen, Positionen und Praktiken. In: Bormann, Inka/Hamborg, Steffen/Heinrich, Martin (Hrsg.): Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen. Wiesbaden, S. 219–244
- Hamborg, Steffen (2017): Lokale Bildungslandschaften auf Nachhaltigkeitskurs. Bildung für nachhaltige Entwicklung im kommunalpolitischen Diskurs. Dissertation. Wiesbaden
- Hollstein, Bettina/Singer-Brodowski, Mandy (2015): Qualitätsentwicklung von BNE in der Erfurter Bildungslandschaft. In: Fischbach, Robert/Kolleck, Nina/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten. Wiesbaden, S. 147–168
- Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (Hrsg.) (2015): Bildung – Eine Frage des Alters? Dokumentation. Frankfurt am Main
- Jossin, Jasmin/Hollbach-Grömig, Beate (2020): Fallstudien guter Praxis der BNE-Verankerung in Kommunen. Projektbericht. Berlin
- Klieme, Rudolf/Tippelt, Eckhard (2008): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., H. 53, S. 7–15
- Kolhoff, Ludger (2020): Qualitätsmanagement im Bildungsbereich. Übergeordnete Ziele sowie Chancen und Möglichkeiten von einer Auseinandersetzung mit Qualität im DKBM. In: Transferkompass Niedersachsen, 6. Jg., H. 1, S. 4–7
- Kolleck, Nina (2015a): Innovationen und Bildungslandschaften. Ergebnisse Sozialer Netzwerkanalysen. In: Fischbach, Robert/Kolleck, Nina/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten. Wiesbaden, S. 55–67
- Kolleck, Nina (2015b): Von der Bildungslandschaft zur nachhaltigen Bildungslandschaft. In: Fischbach, Robert/Kolleck, Nina/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten. Wiesbaden, S. 27–37
- Kolleck, Nina/de Haan, Gerhard/Fischbach, Robert (2012): Qualitätssicherung in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Netzwerke, Kommunen und Qualitätsentwicklung im Kontext der UN Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Beiträge der Bildungsforschung. Bonn, S. 115–143

- Lambrecht, Maïke (2016): Kontingenz als latente Steuerungsstrategie des BNE-Transfers. Objektiv-hermeneutische Rekonstruktionen zum Steuerungsimpuls ‚Auszeichnung als Kommune der BNE-Weltdekade‘ und dessen Aneignung auf kommunaler Ebene. In: Bormann, Inka/Hamborg, Steffen/Heinrich, Martin (Hrsg.): Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen. Wiesbaden, S. 245–272
- Mack, Wolfgang (2017): Non-formale und informelle Bildung in der Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Kartsen/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Weinheim, Basel, S. 24–32
- Michelsen, Gerd/Fischer, Daniel (2015): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Berlin
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2020): Zwischenbilanz zum Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin
- Neuber, Nils/Breuer, Meike/Derecik, Ahmet: Golenia, Marion/Wienkamp, Florian (2010): Kompetenzerwerb im Sportverein. Empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Stuttgart
- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden
- Programmstelle „Lernen vor Ort“ (2011): Werkstattbericht Kommunales Bildungsmanagement. Bonn
- Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim/München
- Singer-Brodowski, Mandy/Etzkorn, Nadine/Gräpentin-Rimek, Theresa (2019): Diffusion und Hebelpunkte von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem. In: Singer-Brodowski, Mandy/Etzkorn, Nadine/Gräpentin-Rimek, Theresa (Hrsg.): Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem. Opladen/Berlin/Toronto, S. 15–48
- Sloane, Peter F. E. (2020): Quintessenz: Was bringt Qualitätsmanagement im DKBM? Mehrwerte auf einen Blick. In: Transferkompass Niedersachsen, 6. Jg., H. Januar, S. 20–21
- Vereinte Nationen (2014): UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. Paris

6 Bildung für nachhaltige Entwicklung aus governance- und interorganisationalen Perspektiven

Ronald Gebauer

6.1 Einleitung

Das hier vorliegende Kapitel ist in den Gesamtkanon der Beiträge in diesem Bericht und zur Annäherung an den Forschungsgegenstand BNE folgendermaßen eingebunden: Die Darstellung knüpft unmittelbar an das Kapitel von Tatjana Mögling und Maria Albrecht an (Kapitel 5 in diesem Bericht) und zwar vorrangig an die Dimensionen der strukturellen Verankerung von BNE auf kommunaler Ebene, die die Rahmenbedingungen für *die* und den Prozess *der* Zusammenarbeit der Akteurinnen und Akteure fokussieren. Zudem greift es die Überlegungen bzw. Betrachtungen des Kapitels 4 dieses Berichts von Katrin Otremba zu Governance in Bildungslandschaften und der damit notwendigen Veränderung von Steuerungsvorstellungen wieder auf.

Gegenstand der folgenden Ausführungen ist eine Bestandsaufnahme der Erkenntnisse governance-analytischer bzw. auch interorganisationaler Forschung, samt davon inspirierter empirischer Beiträge. Der Grund für die Auswahl dieser Ansätze ist ihr hoher heuristischer Wert für die mit diesem Beitrag beabsichtigte Herausarbeitung von Forschungslücken und Forschungsaspekten. Ziel ist es, in Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen forschungsrelevante Aspekte für die qualitative Begleitforschung herauszuarbeiten. Aber nicht nur für diese; bieten die angestellten Betrachtungen doch auch Anknüpfungspunkte für die quantitative Forschung und für die Prozessbegleitung der Modellkommunen.

Als Ausgangspunkt der vorliegenden Ausarbeitung dient zunächst der Educational-Governance-Ansatz. Dieser spezielle Governance-Ansatz fokussiert auch das Zusammenwirken von Akteurinnen und Akteuren in realen oder sich formierenden Bildungslandschaften. Letztere sind von besonderer Bedeutung für die durch das Verbundprojekt beabsichtigte Unterstützung von 50 Modellkommunen bei der strukturellen Verankerung von BNE. Darüber hinaus hat diese theoretisch-analytische

R. Gebauer (✉)
Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung GmbH – UFZ, Department Stadt- und Umweltsoziologie,
Permoserstraße 15, 04318 Leipzig
E-Mail: ronald.gebauer@ufz.de

Governance-Perspektive der Forschung und damit auch dem Themenfeld Bildung und BNE in den letzten Jahren entscheidende Impulse verliehen. Das ist an der Vielfalt von in jüngerer Zeit veröffentlichten, hauptsächlich empirischen Beiträgen mit Bezügen zu Educational Governance erkennbar (siehe z. B. Duveneck/Singer-Brodowski/von Seggern 2020; Singer-Brodowski u. a. 2020; Singer-Brodowski/Etzkorn/von Seggern 2019; Bormann/Nikel 2017; Bormann/Hamborg/Heinrich 2016; Bormann/Kolleck 2014).

Im Folgenden werden zunächst die zentralen theoretischen Bezugslinien dieses Ansatzes skizziert. Im Anschluss daran werden einige mit dieser Perspektive in Verbindung stehende empirische Beiträge besprochen, um aufzuzeigen, welchen Mehrwert dieser Ansatz bei der empirischen Erschließung der Mechanismen bei der strukturellen Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in den kommunalen Bildungslandschaften hat. Inhaltlich geht es bei diesen Forschungen um das Zustandekommen von Kooperationen zwischen Akteurinnen und Akteuren in Hinsicht auf die Implementation von Bildung für nachhaltige Entwicklung auf der kommunalen Ebene. Ergänzt werden soll diese Perspektive mit weiteren Ansätzen aus der interorganisationalen bzw. Governance-Forschung, welche bisher weniger bzw. nicht explizit berücksichtigt wurden. Schwerpunktmäßig konzentrieren sich diese Ausführungen auf das theoretische Programm der „Collaborative Governance“. Der Vorteil dieser zusätzlichen Perspektive liegt in relevanten Bezügen, die sich thematisch auf das Zustandekommen und den Fortbestand von Kooperationen beziehen.

Daran schließen sich Ausführungen zur Experten- bzw. Expertiseforschung an. Diese Vorgehensweise empfiehlt sich aus dem Grund, weil governance-analytische Fragestellungen (wie z. B. Politikgestaltung in Hinsicht auf den Aufbau von kommunalen Bildungslandschaften durch Programme wie „Lernende Regionen“, „Lernen vor Ort“ oder den Aufbau eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements oder BNE) in der empirischen Forschung u. a. mit dem methodisch-empirischen Verfahren des qualitativen Experteninterviews kombiniert wurden bzw. werden. In diesem Zusammenhang soll gezeigt werden, worin der wissenschaftliche Mehrwert besteht, wenn Akteurinnen und Akteure als Expertinnen bzw. Experten angesprochen werden, wie es im Rahmen der qualitativen Leitfadeninterviews in der Begleitforschung des BNE-Kompetenzzentrums vorgesehen ist.

6.2 Educational Governance

Das Forschungsprogramm des Educational-Governance Ansatzes lässt sich nach Maag Merki, Langer und Altrichter (2014) wie folgt zusammenfassen:

„Im Zentrum steht die Analyse des Zustandekommens, der Aufrechterhaltung und der Transformation sozialer Ordnungen und Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in und zwischen verschiedenen Ebenen im Mehrebenensystem“ (Maag Merki/Langer/Altrichter 2014, S. 11).

Die Governance-Perspektive insgesamt kann dabei als eine Abkehr von einfachen Steuerungsvorstellungen beschrieben werden. Hier wurde lange Zeit von der Prämisse ausgegangen, dass Staats- bzw. kommunal Bedienstete mit weitgehenden und -reichenden Befugnissen die Vorgaben der übergeordneten Systemebene letztlich umsetzen bzw. die Umsetzung derselben veranlassen (hierarchische Steuerung).

Modernere Governance-Ansätze sind aber inzwischen von dieser Vorstellung abgekommen. Der Blick weitet sich damit auch auf die Beteiligten, deren Einfluss auf die Implementation von Bildungs-, sozialpolitischen oder anderen Programmen bisher vernachlässigt wurde (z. B. auf der strategischen Steuerungsebene: in Kommunen in Hinsicht auf Bildungsangelegenheiten etwa die Fachbereiche der Kommunalverwaltung, die die für die beabsichtigte Implementation notwendigen Ressourcen und Produkte auch in Hinsicht auf die beabsichtigten Wirkungen konkretisieren).

Die Relevanz dieser neueren Sichtweise wird noch einmal verstärkt, wenn Probleme adressiert werden, die sich angesichts begrenzter legaler und ökonomischer Ressourcen (bspw. in den kommunalen Verwaltungen) nur durch *Kooperationen* mit anderen Beteiligten bzw. Akteurinnen und Akteuren lösen lassen (z. B. auf der operativen Steuerungsebene sind das Bildungsträger oder zivilgesellschaftliche Initiativen die entsprechende Bildungsangebote konzipieren und bereitstellen; Schubert 2008). Solche Vorhaben im Bildungsbereich lassen sich als Versuch interpretieren, ein Kollektivgut zu erstellen, welches für einen einzelnen maßgeblichen Akteur (z. B. kommunale Politik und Verwaltung) aufgrund begrenzter Ressourcen oder Fähigkeiten bzw. auch Expertise unmöglich zu realisieren wäre.

Einen Eindruck hierfür liefert die Implementierung des Programms „Lernen vor Ort“, das von Lindner u. a. (2016, S. 101) so beschrieben wurde, dass im

Kooperationsprozess von Kommunen und Bildungsträgern erstens Aufgaben der *interorganisationalen Governance* in ihrer brückenbildenden bzw. vernetzenden Funktion (von der kommunalen Verwaltung ausgehend zu den kooperierenden Akteurinnen und Akteuren in der Zivilgesellschaft und den Stiftungen) angesprochen werden und zweitens Aufgaben der *intraorganisationalen Governance*, die sich auf die strukturelle Verankerung in der kommunalen Verwaltung konzentrieren.

Wie daran auch zu sehen ist, fokussiert der Educational-Governance-Ansatz ganz konkret die beteiligten Akteurinnen und Akteure, denn: kein Handeln und damit auch keine Handlungskoordination ohne Handelnde. Hierbei dominiert in der Educational-Governance-Forschung allerdings eine relationale Perspektive, indem die *Beziehungen* bzw. das *Zusammenspiel* von Akteurinnen und Akteuren im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen bzw. steht (z. B. Niedlich 2019, S. 356). Damit richtet sich die Aufmerksamkeit von Educational Governance auf Akteurskonstellationen und nicht auf einzelne Akteurinnen und Akteure selbst (ebd.). Hier wurde vorgeschlagen, auf der analytischen Ebene zwischen Koordination bzw. Handlungsabstimmung in Form von „Beobachtung“, „Beeinflussung“ und „Verhandlung“ zu differenzieren (Schimank 2007, S. 36ff.; dazu auch die Diskussion in Altrichter/Maag Merki 2010, S. 23).¹

In Hinsicht auf die Analyse der Handlungskoordination in Akteurskonstellationen liegt ein Schwerpunkt des Educational-Governance-Ansatzes auf Regelungsstrukturen bzw. Verfügungsrechten (hierzu Niedlich 2019, S. 356f.). Hierbei handelt es sich im engeren Sinn um Normen, wie Gesetze, Verordnungen, Umgangsregeln etc. (zusammen auch als legale Ressourcen bezeichnet), auf die sich in Entscheidungen bezogen werden kann bzw. auch muss.

Davon abgegrenzt wird der Begriff der Verfügungsfähigkeiten (andere Ressourcen, wie Geld, Zeit, Kompetenzen etc.), die das Verhalten der Akteurinnen und Akteure in Kooperationsbeziehungen maßgeblich beeinflussen. Die Analyse von

¹ Ein mögliches Defizit dieses Vorschlags könnte aber darin liegen, dass die Beendigung einer Kooperation durch eine Akteurin oder einen Akteur vor Erreichen der Kooperationsziele („Exit“; siehe Schimank 2007, S. 35.) tendenziell aus dem Analysefokus gerät. Dasselbe gilt für relevante Akteurinnen und Akteure, die sich einer Akteurskonstellation bzw. einer Kooperation aus verschiedenen Gründen schon von Beginn an entziehen. Damit soll nur verdeutlicht werden, dass reale Akteurskonstellationen nicht alle relevanten lokalen Bildungsakteure umfassen müssen. Alleine schon dadurch sind spezifische „Pfade“ oder „Formen“ der Verankerung bzw. Implementation vorstellbar. Beispielsweise beteiligten sich formelle Bildungsträger wie Schulen in den bisherigen BNE-Modellprojekten an der kommunalen Verankerung von BNE nicht in dem Umfang wie außerschulische Bildungsträger (dazu Kolleck 2015, S. 65).

Leistungsstrukturen (Erbringung von Bildungsleistungen) ist demgegenüber bisher weniger erforscht (ebd.).

Auch die bisher erschienene Forschungsliteratur zu BNE (überwiegend durch den Educational-Governance-Ansatz inspirierte empirische Studien auf Grundlage qualitativer Interviews oder Fokusgruppendifkussionen) konzentriert sich auf Akteurskonstellationen sowie Regelungsstrukturen bzw. Verfügungsrechte und -fähigkeiten. Die Sichtung ergibt dabei, dass die Implementation von BNE unter den beteiligten bzw. zu beteiligenden Akteurinnen und Akteuren dann als vorteilhaft angesehen wird, wenn sie unmittelbar anschlussfähig zu bereits bestehenden Erfahrungen und Werten dieser Akteurinnen und Akteure ist (Singer-Brodowski/Etzkorn/von Seggern 2019). Das ist aber aufgrund der von relevanten Bildungsakteuren wahrgenommenen Komplexität und Verschwommenheit des Konzepts BNE in den wenigsten Bildungsbereichen zu Beginn gegeben (z. B. frühkindliche Bildung und Berufsausbildung; Singer-Brodowski/Etzkorn/von Seggern 2019). Hier kann es helfen, wenn in Verhandlungen maßgeblicher Akteurinnen und Akteure vor Ort ein gemeinsames Verständnis von BNE erarbeitet wird und mögliche Kooperationsstrukturen ausgelotet werden (Singer-Brodowski/Etzkorn/von Seggern 2019, S. 13).

Des Weiteren konnte in Studien nachgewiesen werden, dass die Überforderung der Kommunen durch über die Pflichtaufgaben hinausgehende zusätzliche Aufgaben für die Verankerung von BNE sich allgemein ungünstig auswirkt (z. B. Singer-Brodowski u. a. 2020). Ebenfalls nachteilig ist ein hoher Formalisierungsgrad von Bereichen, wie z. B. in der schulischen oder beruflichen Bildung, oder die Existenz anderer (organisationell-) und strukturbedingter Hürden bzw. Hindernisse (Singer-Brodowski u. a. 2020). In empirischen Netzwerkanalysen zeigt sich, dass bei der Einführung von BNE bisher eher durch einen hohen Grad an Autonomie gekennzeichnete außerschulische Akteurinnen und Akteure dominieren. Diese kommunizieren innerhalb ihrer Bereiche (Stadträte, NGOs, Kirchen) miteinander häufig und ihre Bindungen untereinander sind durch einen hohen Grad an gegenseitigem Vertrauen gekennzeichnet (Kolleck/Jörgens/Well 2017, S. 11).

Ein hoher Grad an Autonomie, wie typischerweise in NGOs (Singer-Brodowski/Etzkorn/von Seggern 2019), die Inbezugsetzung anderer Themen zu BNE, die im lokalen Kontext schon bearbeitet werden (Singer-Brodowski u. a. 2020), sowie

neue Formen der Kooperation mit anderen Akteurinnen und Akteuren, z. B. Netzwerke, Projekte oder die Kooperation mit anderen Kommunen, wirkt sich förderlich aus. Als besonders wirksam für die Implementation von BNE wurde ebenfalls die Grenzarbeit („boundary work“) im Sinne der Überschreitung bzw. Überbrückung von bestehenden (sozial konstruierten) Demarkationslinien zwischen unterschiedlichen Bereichen herausgearbeitet, etwa zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der kommunalen Verwaltung und zivilgesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren (Singer-Brodowski u. a. 2020).

Solche Grenzen oder Demarkationslinien sind bei Personen, die in zwei oder mehreren relevanten Bereichen gearbeitet haben bzw. Erfahrungen sammeln konnten, weniger stark ausgeprägt. Aus diesem Grund wird die Schaffung spezieller Bildungsangebote/Trainings (z. B. Vermittlung der Technik des Reframings, siehe auch weiter unten) empfohlen, die dafür geeignet sind, entsprechende Kompetenzen bei den maßgeblich beteiligten bzw. zu beteiligenden Akteurinnen und Akteuren zu entwickeln bzw. auszubauen (Singer-Brodowski u. a. 2020).

6.3 Interorganisationale Forschung/Collaborative Governance

Wie an den bisherigen Ausführungen erkennbar, fokussiert der Educational-Governance-Ansatz mit seiner theoretisch-analytischen und auf Bildung bezogenen Perspektive, auch in Hinsicht auf die Einführung von BNE, wirklichkeitsrelevante Akteursbeziehungen in Kooperationen. Auch die allgemeine interorganisationale Forschung interessiert sich schon seit den 1980er Jahren für organisationsübergreifende Kooperationen zwischen öffentlichen bzw. Regierungsinstitutionen, zivilgesellschaftlichen und/oder privaten Akteurinnen und Akteuren – und das auch in Hinsicht auf nichthierarchische und nichtmarktförmige Beziehungen (vgl. hier die Diskussion in Qrirou 2019, S. 446ff.). Eine Möglichkeit, solche Kooperationen zu definieren, gelingt mit dem Begriff der „Collaborative Governance“, welchen Ansell und Gash folgendermaßen ausformulieren: „A governing arrangement where one or more public agencies directly engage non-state stakeholders in a collective decision-making process that is formal, consensus-oriented, and deliberative and that aims to make or implement public policy or manage public programs or assets“ (Ansell/Gash 2008, S. 544).

Dabei richtet sich der analytische Fokus dieses Ansatzes nicht nur auf Regelungsstrukturen (bzw. Verfügungsrechte und -fähigkeiten) und Leistungserbringung, sondern der gesamte Prozess von interorganisationalen Kooperationen wird betrachtet (vgl. hier und im Folgenden Ansell/Gash 2008, S. 548ff. und Abb. 8.1): Ausgehend von den Startbedingungen (Vorgeschichte der Kooperation, Eingangslevel an Vertrauen) geraten das institutionelle Design (Grundregeln der Kooperation bzw. Formen und Qualität der Zusammenarbeit) und „Leadership“ – bzw. treffender formuliert: „Assisted Negotiation“ – als verschiedene Formen der Verhandlungsunterstützung in den Blick. Daran anschließend kommt dem zyklisch definierten kollaborativen bzw. Kooperationsprozess gesteigerte Aufmerksamkeit zu. Am Ende dieses Prozesses stehen die erbrachten Leistungen bzw. allgemeiner formuliert die „Outcomes“. Bei letzterem handelt es sich nicht nur um den Realisierungsstand der intendierten Ziele, sondern auch um nichtgeplante/nichtintendierte (positive, negative, neutrale) Ergebnisse bzw. Folgen dieses Prozesses.

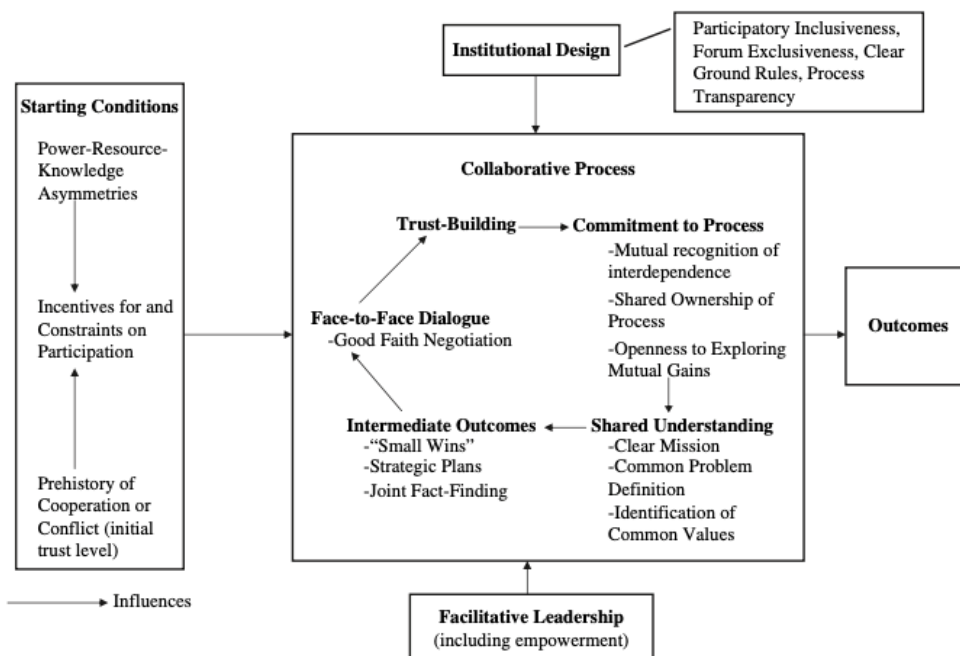


Abb. 8.1: Der kollaborative Prozess nach Ansell und Gash (2008, S. 550, Abb. 1)

Ein wesentlicher Vorzug dieses Prozessschemas gegenüber anderen ähnlichen hypothetischen Modellen (etwa in der Managementliteratur; vgl. bspw. Fleacă 2018)

liegt darin, dass es auf empirischen Studienerkenntnissen basiert. Es wurde in Auseinandersetzung und in Hinblick auf zahlreiche (anfänglich insgesamt 137) empirische Fallstudien (allerdings nicht bzw. nicht vorrangig im Bildungsbereich) im Rahmen einer Metaanalyse entwickelt (Ansell/Gash 2008, S. 548). Zudem differenziert es sich, ebenfalls empirisch begründet, in weitere Stationen bzw. Aspekte in ihrer je konkreten Ausgestaltung, die hier kurz vorgestellt werden (vgl. im Folgenden Ansell/Gash 2008, S. 550–561):

a) Startbedingungen

Die maßgeblichen Startbedingungen, die zu Ressourcen oder Hypotheken („Liabilities“) im Prozess der Zusammenarbeit/Kooperation werden können, betreffen erstens die Vorgeschichte der Akteursbeziehungen (als Geschichte der bisherigen Kooperation bzw. und ggf. vorhandener Konflikte und damit im engeren Sinn des zu Beginn vorhandenen Vertrauens bzw. Misstrauens), zweitens Macht- bzw. Ressourcenungleichgewichte zwischen den Akteurinnen und Akteuren und drittens Anreize der Akteurinnen und Akteure, an der Kooperation mitzuwirken.

b) Verhandlungsunterstützung/Prozessmanagement bzw. „Facilitative Leadership“

Ein weiterer relevanter Aspekt ist die Form der Verhandlungsunterstützung („Assisted Negotiation“) oder auch Prozessmanagement bzw. „Leadership“: Als wesentliche Kernkomponente handelt es sich dabei um „a critical ingredient in bringing parties to the table and for steering them through the rough patches of the collaborative process“ (Ansell/Gash 2008, S. 554). Diese Aufgabe bzw. Aufgaben kann bzw. können unter den Akteurinnen und Akteuren aufgeteilt sein oder sie wird bzw. werden von einer einzelnen Akteurin oder einem einzelnen Akteur der betreffenden Akteurskonstellation verantwortet. Die Verhandlungsunterstützung bzw. Vermittlungsbemühungen können dabei den Verhandlungsprozess maßgeblich erleichtern.

c) Institutionelles Design

Mit dem Prozessmodell von Ansell und Gash gerät auch die Form des gewählten *institutionellen Designs* als „basic protocols and ground rules“ ins Blickfeld, wobei es von Relevanz ist, ob und wie diese kommuniziert werden. Der Begriff „institutionelles Design“ bezieht sich dabei z. B. darauf, welche Regeln, nach denen Entscheidungen zu treffen sind, aufgestellt und wie sie kommuniziert werden. Gleichermäßen gilt hier auch das Interesse den Faktoren bzw. Elementen, die den Aushandlungsprozess unterstützen bzw. auch „Rollen“ oder Funktionen, die die Beteiligten einnehmen und

den Prozess der Kooperation erleichtern. Die gewählte Form des institutionellen Designs kann sich dabei maßgeblich auf die Akzeptanz des kooperativen Prozesses durch die beteiligten Akteurinnen und Akteure auswirken und damit auch auf die Bildung und den Aufbau von Vertrauen sowie auf die Mitmachbereitschaft überhaupt. Wichtige Einflussgrößen sind hier außerdem der Grad der Inklusion potentiell relevanter Akteurinnen und Akteure und das Ausmaß an Transparenz.

d) *Prozess der Zusammenarbeit/Kooperation bzw. „Collaborative Process“*

Schließlich wird der dynamische und zyklische *Kooperationsprozess* in seiner spezifischen Ausgestaltung/Dynamik betrachtet, welcher ausgehend von Startbedingungen, gewähltem institutionellen Design, dem gewählten Prozessmanagement bzw. Verhandlungsführung und -unterstützung zu Zwischen- und abschließenden Ergebnissen führt. Hierbei sehen Ansell und Gash in den initialen und weiteren *direkten* Face-to-Face-Dialogen eine wesentliche Etappe für die beteiligten Akteurinnen und Akteure, die es selbigen ermöglichen, Chancen und Vorteile der Kooperation auszuloten. Im günstigen Fall damit verbunden sind der *Vertrauensaufbau*, die Entwicklung eines *gemeinsamen Verständnisses der Kooperationsziele* und die aktive Teilhabe bzw. das *Engagement der beteiligten Akteurinnen und Akteure* in Hinsicht auf die Erreichung eines gemeinsamen Problemverständnisses und der Kooperationsziele.

e) *(Intermediate) Outcomes*

Einige der von Ansell und Gash untersuchten Fallstudien legen außerdem nahe, dass von den Akteurinnen und Akteuren positiv bewertete und konkrete Zwischenergebnisse ausschlaggebend für den weiteren und erfolgreichen Kooperationsprozess sind. Die Gesamtergebnisse bzw. die Erreichung der Kooperationsziele des kooperativen Prozesses werden hingegen in diesem Basismodell nicht besprochen. Stattdessen werden sie aber in Hinsicht auf eine neu angelegte Datenbank mit einschlägigen Case-Studies (Douglas u. a. 2020 sowie <https://collaborativegovernancecasedatabase.sites.uu.nl/>) und ersten Aufsätzen eines Schwerpunktbandes im Journal Policy and Society behandelt (z. B. Torfing u. a. 2020).

6.4 Vertiefung des Themas Institutionelles Design und Verhandlungsführung in der Collaborative-Governance-inspirierten Forschung

Ein Aufsatz des eben erwähnten Schwerpunktheftes mit dem Titel „Taming the Snake in Paradise: Combining Institutional Design and Leadership to Enhance Collaborative Innovation“ (Torfing u. a. 2020) vertieft die Ausführungen im vorangegangenen Kapitel. Thematischer Schwerpunkt ist hier die Zusammenschau von Arrangements bezüglich gewählter institutioneller Designs und Formen der Verhandlungsführung in Hinsicht auf erfolgreiche Implementationen von innovativen Problemlösungen. Inhaltlich geht es darum, wie die in solchen Kooperationen vorhandene Vielfalt an Perspektiven, Problemverständnissen und das kreative Potential auch tatsächlich in Hinsicht auf die notwendig zu erreichende Verständigung auf gemeinsame Kooperationsziele angezapft werden können. Denn die Gefahr, dass solche Projekte scheitern, ist gerade durch die gegebene Diversität an Akteurinnen und Akteuren bzw. deren unterschiedliche Problemverständnisse besonders groß. Deshalb kommt es auf Folgendes an: „In order to prevent diversity from resulting in either destructive conflicts or a dialogue of the deaf a certain degree of alignment between the diverse partners is needed“ (Torfing u. a. 2020, S. 596).

Wie oben herausgestellt wurde, werden unter institutionellem Design die Grundregeln für die Zusammenarbeit und die zu treffenden Entscheidungen sowie der Grad an Inklusion und Transparenz zusammengefasst. Neben diesen Aspekten wird aber auch die gewählte Form der Führung der Verhandlungen/„Leadership“ betrachtet. „Leadership“ meint in diesem Zusammenhang nicht in *erster Linie* die Absicht, vorgegebene bzw. angestrebte Ziele durch die Beeinflussung der Motivation sowie die Lenkung von Aufmerksamkeit und der Anstrengungen maßgeblicher Beteiligter erreichen zu wollen. Vielmehr liegt die Betonung auf „adaptive activities to bring actors together, create trust, enhance information sharing, facilitate collaboration, spur mutual learning, manage risk, and track results“ (Torfing u. a. 2020, S. 597).² Als maßgeblich sieht die Forschungsgruppe um Torfing in diesem Zusammenhang verschiedene

² Sinngemäß übersetzt und etwas erweitert: „Verhandlungsunterstützung wird definiert als die Aktivitäten, die darauf gerichtet sind, relevante Akteurinnen und Akteure zusammenzubringen, Vertrauen aufzubauen, Informationsaustausch zu fördern, den Prozess der Zusammenarbeit zu erleichtern, gegenüber nicht zuträglichen Einflüssen von außen abzuschirmen und zu wechselseitigem Lernen anzustoßen; weiterhin solche Anstrengungen, die darauf gerichtet sind, die Ergebnisse der Zusammenarbeit im Blick zu behalten.“

Funktionen/Rollen bei der Führung von Verhandlungen (vgl. dazu und im Folgenden Torfing u. a. 2020, S. 595–598). Dazu gehören:

1. die Funktion der Organisatorin/des Organisators („Convener“), die/der die relevanten Akteurinnen und Akteure zu den Gesprächen einlädt, weiterhin das zugrundeliegende Problem vor dem Hintergrund der Tatsache vorstellt, dass es nur durch Zusammenarbeit zu lösen ist (Interdependenz der Akteurinnen und Akteure); die/der darüber hinaus die unterschiedlichen Perspektiven für eine Zusammenführung auch in Hinsicht auf mögliche Ziele der Kooperation auf- bzw. vorbereitet und angesichts divergierender Interessen die entscheidenden Akzente für die essentiell erforderliche Vertrauensbildung setzt,
2. die Funktion der Prozessverwalterin/des Prozessverwalters bzw. -hüterin/-hüters (bzw. „Steward“), der/dem die Aufgabe zukommt, den kooperativen Prozess vor externem Druck und anderen schädlichen Einflüssen abzusichern und es damit ermöglicht, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die für eine innovative Problemlösung erforderliche Zeit und Motivation in den kollaborativen Prozess investieren können,
3. die Funktion der Mediatorin/des Mediators, die/der auf entstehende Konflikte reagiert, indem sie/er Hilfestellungen bei deren Milderung oder Lösung anbietet, gleichermaßen auch als „Übersetzerin“/„Übersetzer“ für unterschiedliche Perspektiven und unterschiedliches Vokabular fungiert und in Richtung der Erarbeitung einer gemeinsamen Basis für kreative Problemlösungen wirkt, und schließlich
4. die Rolle der Impulsgeberin/des Impulsgebers (bzw. „Catalyst“), die/der dafür sorgt, andere Perspektiven und ggf. andere Akteurinnen und Akteure in den Prozess einzubringen und zwar in Hinsicht auf das Problem und die Problemlösung. Dieser Input dient dazu, die Akteurinnen und Akteure dazu anzustoßen, über den Tellerrand hinauszublicken und damit das kreative Potential der Akteurinnen und Akteure in Hinsicht auf die angestrebte innovative Lösung anzuzapfen.

Torfing u. a. (2020, S. 602–609) können mit ihrer Analyse von 32 empirischen Fallstudien zu Kooperationsprozessen schließlich nachweisen, dass die Funktionen bzw. Rollenbesetzung der Prozesshüterin/des Prozesshüters, der Mediatorin/des Mediators als auch der Impulsgeberin/des Impulsgebers *essentiell* für erfolgreiche Kooperationen sind. Dabei stellt sich heraus, dass es nicht so sehr darauf ankommt,

dass der Entscheidungsprozess für alle beteiligten Akteurinnen und Akteure in jedem Fall transparent ist. Allerdings sollten die prozessualen Grundregeln der Zusammenarbeit existieren und kommuniziert wurden sein. Letzteres ist allerdings in den Fällen redundant, bei denen es eine Organisatorin oder einen Organisator (bzw. „Convener“) gab. Offensichtlich weist dieses Ergebnis darauf hin, dass sich Vertrauensbildung im kollaborativen Prozess in gewisser Weise sowohl durch Grundregeln als auch durch die spezifische Rolle der Organisatorin/des Organisations und ihren bzw. seinen Aufgaben „erzeugen“ lässt, m.a.W. dass es sich um in Hinsicht auf den kollaborativen Prozess funktionale Äquivalente handelt.

6.5 Experten-/Expertiseforschung und Experteninterviews

Im Zusammenhang mit den bereits vorgestellten Governance-Ansätzen (Educational- und Collaborative Governance) wurden vorwiegend empirische Studien zitiert, die darauf aufmerksam machen, dass die theoretisch-analytische Perspektive der Governance-Ansätze sinnvoll mit methodisch-empirischen Ansätzen kombiniert werden kann. Eine häufig gewählte Methode ist hierbei das qualitative Experteninterview. Als wesentlicher Ausgangspunkt der Beschäftigung mit Expertinnen-, Experten- bzw. Expertiseforschung kann Folgendes gelten: Kommunale Akteurinnen und Akteure in der kommunalen Verwaltung können die Bündelung bzw. Verankerung von BNE in der vorhandenen Bildungslandschaft nicht alleine bewerkstelligen. Vielmehr sind sie abhängig von „zivilgesellschaftlichen Aktivitäten (...) und der damit einhergehenden *Expertise* (...)“ (Duvneck/Singer-Brodowski/von Seggern 2020, S. 20, Hervorhebung d. A.; vgl. hierzu auch Kapitel 4 in diesem Bericht).

Expertinnen und Experten sind zunächst erst einmal in beruflichen Kontexten und hier in Organisationen zu vermuten. Jedoch wie Meuser und Nagel feststellen, ist es oft „nicht die oberste Ebene, auf der ExpertInnen zu suchen sind, sondern die zweite oder dritte Ebene, weil hier in der Regel Entscheidungen vorbereitet und durchgesetzt werden und weil hier das meiste und detaillierteste Wissen über interne Strukturen und Ereignisse vorhanden ist“ (Meuser/Nagel 1991, S. 443ff.). Hitzler meint in Hinsicht auf berufliche Kontexte sogar, dass man in einem „professionsbezogenen Sinne (...) die moderne Gesellschaft gewissermaßen eine ‘Expertengesellschaft’ nennen [kann; Anmerkung d. A.]“ (Hitzler 1994, S. 16).

Außerdem machen Meuser und Nagel darauf aufmerksam, dass man mit Experteninterviews „solchen Wissensbeständen auf die Spur kommen [kann; Anmerkung d. A.], die für die Erklärung sozialen Wandels von Bedeutung sind“ (Meuser/Nagel 1994, S. 191), was sicher nicht unerheblich bei der Analyse von sozialen Innovationen wie BNE sein dürfte.³ Sonderwissen bzw. Expertise bezieht sich dabei nicht nur auf das Wissen bloßer Fakten, sondern das Wissen der Expertin bzw. des Experten „umfasst typischerweise nicht-selbstverständliche Kenntnisse, die ‘man’ braucht, um auf einem Gebiet kompetent handeln zu können“ (Hitzler 1994, S. 26). Hierbei handelt es sich um Handlungskompetenzen, die dazu dienen können, konkrete individuelle oder soziale Handlungsprobleme zu lösen (Schulz 1998, S. 8f.).

Im Durchgang durch die wissenssoziologische Literatur wird aber auch klar, dass die Selbst- und Fremdzuschreibungen als Expertin oder Experte auf unsicherem Grund stehen, denn der Begriff der Expertin/des Experten kann als Etikettierung begriffen werden, „die – von wem auch immer – aufgrund spezieller Kompetenzansprüche und/oder Kompetenzunterstellungen vorgenommen wird“ (Hitzler 1994, S. 6). Letztere sind es, die zwar auf Sonderwissen oder Expertise verweisen, deren tatsächlicher Besitz/Verfügbarkeit und Problemlösungskapazität sich jedoch erst in der Praxis erweist.

Mit den umfangreichen Emanzipationsprozessen (z. B. Frauenbewegung, Studentenbewegung, Anti-Atomkraft- und Ökologiebewegung) und dem Erstarren zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure seit den 1970er Jahren ist gesellschaftlich relevantes Spezialwissen vermehrt auch in außerberuflichen Kontexten anzutreffen (dazu z. B. Meuser/Nagel 2009, S. 467; Rucht 1988). Gerade mit der Perspektive auf die Erforschung von kommunalen (Politik-)Prozessen sind also auch Personen außerhalb von staatlichen oder wirtschaftlichen Organisationen zum Kreis der Expertinnen und Experten hinzuzurechnen, die sich aktiv auf lokaler Ebene

³ Zu BNE als soziale Innovation siehe z. B. Singer-Brodowski u. a. (2014), die die Bedeutung von BNE-Netzwerken von Akteurinnen und Akteuren anhand der Betrachtung von zwei BNE-Lernprojekten herausstellen. Demzufolge fördert das Zusammenwirken der an diesen Praxisprojekten Beteiligten die Entwicklung bestimmter Schlüsselkompetenzen, „(...) wie Kooperationsfähigkeit, Kooperationsmanagement und Kompetenzen der Netzwerksteuerung (...)“ (Singer-Brodowski u. a. 2014, S. 11), die sie zu „Change Agents“ machen. Diese Skills sind es nun, die „(...) entscheidend für den Veränderungs-, Lern- und Innovationsprozess (...)“ (ebd.) in Kommunen sind, denn sie helfen sozialen Innovationen auf der lokalen Ebene zum Durchbruch (siehe dazu auch Bormann 2013).

engagieren (z. B. Aktive in NGOs, Bürgerinitiativen, im Ehrenamt, in Selbsthilfegruppen etc.), denn:

„All diese Akteure erwerben durch ihre Tätigkeit – und nicht unbedingt durch ihre Ausbildung – ein Sonderwissen, weil sie über einen privilegierten Zugang zu Informationen verfügen. Auch ihre Expertise ist sozial institutionalisiert und an einen spezifischen Funktionskontext gebunden, wenn auch in anderer Weise als die in der Berufsrolle fundierte“ (Meuser/Nagel 2009, S. 468).

Das trifft in besonderer Weise auch auf den Bereich BNE zu und sicher ist es auch vor diesem Hintergrund nicht überraschend, dass in der Forschung zu BNE zivilgesellschaftliche und andere Akteurinnen und Akteure dezidiert als Expertinnen und Experten angesprochen bzw. bezeichnet werden, sei es beim Einsatz von quantitativen Methoden (z. B. quantitative Delphi-Studien) oder qualitativen Methoden (z. B. qualitative Expertinnen- und Experteninterviews).

Beispielsweise sah schon eine Expertenbefragung im Rahmen einer Delphi-Studie zur Zeit der UN-Weltdekade im Jahr 2009 eine starke Diskrepanz zwischen der wünschenswerten Entwicklung, dass die Bevölkerung sich schon im Jahr 2020 nachhaltig verhält, und den sehr skeptischen Expertenurteilen dazu, welche das als nahezu unwahrscheinlich einschätzten (Gerhold u. a. 2009, S. 14). Die ebenfalls wünschenswerte strukturelle Verankerung von BNE wurde für einige Bildungsbereiche in Projektion auf das Jahr 2020 nicht ganz so skeptisch aber dennoch von der Tendenz her als eher unwahrscheinlich beurteilt (z. B. Berufsbildung, Hochschulbildung); ebenso, dass in den allgemeinbildenden Schulen Nachhaltige Entwicklung im Jahr 2020 bereits regelmäßig gelehrt wird (Gerhold u. a. 2009, S. 10ff.). In anderen Bildungsbereichen wurde die Verankerung von BNE in Hinsicht auf das Jahr 2020 schon damals als etwas günstiger eingeschätzt (z. B. Bildungs- und Lehrpläne, Bildung im Elementar- und Primarbereich) (vgl. ebd.). Aus den Expertenbefragungen geht außerdem hervor, dass auch damals schon der Begriff BNE (z. B. Abgrenzung von BNE zu Umweltbildung) kontrovers diskutiert wurde (Gerhold u. a. 2009, S. 12).

Andere qualitative Studien nahmen in jüngster Vergangenheit ebenfalls Bezug auf Experteneinschätzungen. Stellvertretend hierfür sei auf den Aufsatz von Singer-Brodowski, Etzkorn und von Seggern (2019) verwiesen, die insgesamt 66 Interviews mit acht bis zehn Expertinnen und Experten aus den Bereichen frühkindliche Bildung,

Schule, Berufsausbildung, tertiäre Bildung, außerschulische Bildung und Kommune Faktoren zur Frage der Verbreitung und Umsetzung von BNE in verschiedenen Bildungsbereichen führten. Für die folgenden Ausführungen sind vor allem zwei Fragen bedeutsam: 1. Was macht die Expertise von BNE-relevanten Akteurinnen und Akteuren aus? 2. Wie kann die Expertise dieser Akteurinnen und Akteure in den Prozess der strukturellen Verankerung von BNE eingebunden werden bzw. auch: Welche Hemmnisse und Hürden sind dabei zu überwinden?

Zu 1. Was macht die Expertise von BNE-relevanten Akteurinnen und Akteuren aus?

Kommunale Akteurinnen und Akteure sind mit legalem Kapital in Form von Befugnissen zur Vorgabe eigener Regularien sowie mit ökonomischen Ressourcen, z. B. Eigen- bzw. Fördermitteln, ausgestattet.

Zivilgesellschaftliche bzw. auch nicht-staatliche (Bildungs-)Akteurinnen und Akteure verfügen hingegen vorrangig über soziales Kapital, etwa Vernetzungsressourcen und Vertrauensbeziehungen, sowie über kulturelles Kapital an erworbenen Erfahrungen und Feldwissen. Für eine auf die Ausstattung mit Kapitalien bzw. Ressourcen gerichtete Untersuchungsperspektive eignet sich u. a. die Bourdieusche Kapitalientheorie, die zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital differenziert (Bourdieu 2012).

In Hinsicht auf Expertenwissen bzw. Expertise wurde die Bourdieusche Sozialtheorie bisher seltener angewendet. Im Großen und Ganzen dominieren in diesem Bereich, abgesehen von wenigen soziologischen Beiträgen (siehe oben), psychologische Ansätze, die u. a. den Wert von Begabung/Intellekt, Motivation, Zeitaufwendung und dem Verfügen über weitere Ressourcen (Geld, für den Erwerb von Expertise unverzichtbare Materialien bzw. Instrumente) betonen, die zur Entwicklung von Expertise notwendig sind (z. B. Ericsson 2018; aus einer anwendungsbezogenen Perspektive zusammenfassend ebenfalls: Johnson 2007, S. 41–45). Diese Begriffe lassen sich aber, vielleicht mit Ausnahme von Begabung/Intellekt, ohne viel Mühe in die Bourdieusche Kapitalientheorie „übersetzen“ (z. B. Geld = ökonomisches Kapital, unverzichtbare Materialien, z. B. Bücher = kulturelles Kapital usf.) und damit in einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang stellen.

Dabei sind die erwähnten Kapitaliensorten begrenzt konvertibel und mobilisierbar (Bourdieu 2012, S. 231). Beziehungsweise wie auch im Fall der Herausbildung von Expertise im Laufe der primären/sekundären und schwerpunktmäßig beruflichen

Sozialisation können sie einander sehr stark bedingen (z. B. im Zusammenwirken des Erwerbs von sozialem Kapital bzw. Kontakten durch Expertise als kulturelles Kapital qua Inkorporation von Sonderwissensbeständen; vgl. Johnson 2007, S. 142ff. für eine Studie zur Herausbildung von digitaler Expertise bei Jugendlichen).

Im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit hat sich solches Sonderwissen nun besonders im Zuge der Auseinandersetzung mit defizitären Begleiterscheinungen von Modernisierungsprozessen in den vorletzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts in Deutschland herausgebildet. Und zwar zu solchen Themen wie „(...) etwa Frauen in der Dritten Welt oder Gesundheitsselfhilfe für Frauen im Falle der Frauenbewegung, Reaktorsicherheit oder nukleare Wiederaufarbeitung im Falle der Anti-Atomkraftbewegung, Gewässerschutz oder alternativer Landbau im Falle der Ökologiebewegung“ (Rucht 1988, S. 294).

Bildungsprozesse als Erwerb von kulturellem Kapital waren in dieser Hinsicht fundamental, wie Rucht an damaligen Formen des Wissenserwerbs feststellt: „Ausdruck des Hungers an Sachinformation ist u. a. die hohe Beteiligung an selbst- und fremdinitiierten Bildungsveranstaltungen und Tagungen, die Bedeutung selbstorganisierter Tagungshäuser und der praktische und symbolische Stellenwert, der Einrichtungen wie der „Volkshochschule Wyhler Wald“ oder der „Freien Volksuniversität Startbahn West“ zukam, welche im Verlauf von exponierten Konflikten entstanden waren“ (Rucht 1988, S. 295).

Auch wenn in den Folgejahren die Umweltbewegung zwischenzeitlich etwas an Dynamik verlor, hielten Prozesse der Aneignung weiteren Wissens zu umweltrelevanten Sachverhalten, in der Folge auch zu ökonomischer, sozialer und ökologischer Nachhaltigkeit, an. Hierbei ist ein Trend hin zu neuen Handlungsfeldern und Aktionsformen zu beobachten sowie zur Professionalisierung und Institutionalisierung (Brand/Rink 2007, S. 505f.; vgl. auch die sehr lesenswerte Diplomarbeit von Mertens 2015).

Damit steht ein reicher Fundus von inkorporiertem Sachwissen zu Nachhaltigkeit bei zivilgesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren zur Verfügung. Bei der strukturellen Verankerung von BNE auf kommunaler Ebene kommt es nun in entscheidendem Maße auf die Mobilisierung dieses Sonderwissens bzw. dieser Wissensvorsprünge von Expertinnen und Experten in Form ihres Mitwirkens an, „da sie [diese Akteurinnen und Akteure die Rede; Anmerkung d. A.] das Konzept [BNE; Anmerkung d. A.]

praktisch umsetzen und es auch ihre Beiträge sind, die durch den Aufbau von Strukturen einerseits und staatliche Akteure andererseits gestärkt werden sollen“ (Duveneck/Singer-Brodowski/von Seggern 2020, S. 26).

Zu 2. Wie kann die Expertise zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure bzw. auch Bildungsträger in den Prozess der strukturellen Verankerung von BNE eingebunden werden bzw. auch: Welche Hemmnisse und Hürden sind dabei zu überwinden?

Gerade die Mitwirkung zivilgesellschaftlich engagierter Akteurinnen und Akteure an der strukturellen Verankerung von BNE ist keineswegs selbstverständlich und zwar aus folgendem Grund: In der jüngeren Vergangenheit spielten zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure bisher eine hervorgehobene Rolle, indem sie sich in puncto Bildung bei der Entwicklung von Umweltbildung, Globalem Lernen und für BNE besonders engagier(t)en und eng mit den sozialen Bewegungen verbunden sind (Duveneck/Singer-Brodowski/von Seggern 2020, S. 24). Außerdem waren (bzw. sind) sie aktiv an der Erarbeitung von Zielen und Maßnahmen des Nationalen Aktionsplans BNE (NAP BNE) beteiligt (Duveneck/Singer-Brodowski/von Seggern 2020, S. 19).

Mit dem Anspruch des Weltaktionsprogramms, BNE in den Kommunen strukturell zu verankern, ist jedoch ein Rollenwandel verbunden. Denn konnten die zivilgesellschaftlichen Akteurinnen und Akteure bisher an Rahmenkonzepten mitarbeiten (z. B. NAP BNE oder BNE-Landesstrategien), sind sie jetzt vor dem Hintergrund der intendierten Verankerung von BNE auf der kommunalen Ebene dazu aufgefordert, dabei behilflich zu sein, diese in die lokal vorzufindenden Strukturen zu implementieren bzw. auch einzubetten (Duveneck/Singer-Brodowski/von Seggern 2020, S. 25). Diesen „stärker politisch bestimmten Strukturen, die den Prozess in dem Zuge zunehmend prägen, [stehen sie jedoch; Anmerkung d. A.] ambivalent bis kritisch gegenüber“ (Duveneck/Brodowski/von Seggern 2020, S. 19) und sie sind nur unter bestimmten Bedingungen bereit, hierfür eigene Ressourcen einzusetzen (ebd.).

Diese ambivalent bis kritische Haltung hat aber womöglich noch tiefere Wurzeln. In diesem Zusammenhang lässt sich das Konzept unterschiedlicher „Ways of Knowing“ (WOK) diskutieren, demzufolge jede/jeder in Governance-Prozesse involvierte Akteurin/Akteur bzw. Akteurskonstellation „has (...) its own way of looking at a problem, thinking about a problem, and dealing with a problem“ (van Buuren 2009, S. 211). Genauer: „A WOK is how one interprets the elements in a policy space and makes sense of the relationships among them. It is a narrative or story that holds all of

the pieces together in a relatively coherent way. The elements include people, objects, ideas and relationships among them“ (Schneider/Ingram 2007, S. 2).

Dabei setzt sich dieses Wissen aus einer (1) eher sachlichen Komponente (Sachverhalte, die im Zusammenhang mit einem bestimmten zu lösenden Problem gesehen werden), einer (2) normativen Komponente (Weltanschauung, Wertesystem, interpretativer Rahmen) und einer (3) konativen bzw. Verhaltenskomponente (Entscheidungen, welche Maßnahmen, die angesichts von (1) und (2) zu entwickeln bzw. durchzuführen sind) zusammen (van Buuren 2009, S. 211). Oder wie es van Buuren treffender formuliert:

„A WOK thus defines what an actor sees (his “policy space”: the elements perceived to be associated with a certain issue or problem); how he sees it (his normative interpretations of that policy space, his perception of the problem in relation to it); and how he deals with it (his actions as based on these observations and interpretations)“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser „Seinsgebundenheit“ von Wissen erscheint die Mobilisierung bzw. Indienststellung der Kompetenzen von Expertinnen und Experten als ein hoch voraussetzungsvolles Unterfangen. Eine Möglichkeit diese Wissensbestände dennoch in intendierte Veränderungsprozesse einzubeziehen sieht van Buuren in einem „inclusive knowledge management“ (van Buuren 2009, S. 214–217). Dieses soll dazu dienen, dass sich die beteiligten Akteurinnen und Akteure in einem kollaborativen Prozess zunächst zu den aus ihrer je eigenen Sicht problemrelevanten Fakten austauschen und sich auf einen Pool von gemeinsam als wichtig erachteten Punkten verständigen („inclusive“ bzw. „joint fact-finding“; van Buuren 2009, S. 214).

Das reicht aber nicht notwendigerweise aus, um zu einem gemeinsamen Problemverständnis zu kommen, denn die weltanschaulichen Verschiedenheiten sind oft zu groß oder scheinen nicht überbrückbar. Um in dieser Frage dennoch voranzukommen, schlägt van Buuren vor, die Technik des Reframings einzusetzen, bei der die Akteurinnen und Akteure dazu aufgefordert werden, sich in die Rolle der/des jeweils anderen hineinzusetzen (van Buuren 2009, S. 214f.). Erst wenn ein gemeinsames Problemverständnis erzielt wurde, können sie sich weiteren Fragen der Zusammenarbeit widmen (van Buuren 2009, S. 214f.).

Wie anhand der hier erfolgten Auseinandersetzung mit unterschiedlichen „Ways of Knowing“ gesehen werden kann, ist das Zustandekommen von Kooperationen im Selbstlauf alles andere als sicher. Es bleibt auch fraglich, ob sie sich mittel- und langfristig stabilisieren lassen, was sich als nicht unerheblicher Nachteil gegenüber gesetzlich klar geregelten politischen Interventionen darstellt (vgl. Kapitel 8 in diesem Bericht). Eine Untersuchung der Spezifika von Expertenwissen, insbesondere in Hinsicht auf joint fact-finding und Problemverständigung bei der lokalen Verankerung von BNE, im Rahmen des BNE-Kompetenzzentrums (neben anderen) erscheint angesichts der hier vorgestellten Literaturanalyse im Rahmen der qualitativen Experteninterviews auf jeden Fall lohnenswert.

6.6 Konsequenzen für die Forschung am BNE-Kompetenzzentrum

Vor dem Hintergrund der vom BNE-Kompetenzzentrum umgesetzten Begleitung von Kommunen bei der strukturellen Verankerung von BNE erscheint es angemessen, die Ergebnisse der vorgestellten, von der Governance-Forschung inspirierten empirischen Arbeiten auch in Hinsicht auf die durchzuführende Begleitforschung zu diskutieren. Wie Schmachtel und Olk im Zusammenhang mit der Entstehung von Bildungslandschaften feststellen, soll „(...) durch das gemeinsame Planen und Zusammenwirken unterschiedlicher bildungsrelevanter Akteurinnen und Akteure im Rahmen lokaler Bildungsnetzwerke eine Verbesserung des lokalen Bildungsangebots erreicht werden“ (Schmachtel/Olk 2017, S. 10). Das kann im Projektzusammenhang des BNE-Kompetenzzentrums dahingehend interpretiert werden, dass lokalen Bildungsnetzwerken eine besonders hohe Relevanz bei der strukturellen Verankerung von BNE beikommt.

Wie oben bereits ausgeführt, messen Ansell und Gash (2008) nun den initialen und weiteren aber *direkten* Face-to-Face-Dialogen eine ebenso hohe Bedeutung für das Zustandekommen stabiler Kooperationen bei. Damit ergänzt diese Perspektive die ohnehin schon durch den Educational-Governance-Ansatz betonte hohe Relevanz von Akteursnetzwerken um die Perspektive der kollaborativen Begegnung und Zusammenarbeitens in Situationen mit hohem Sichtpotential. Zu vermuten ist, dass es diese direkten Formen des Austauschs – in ihrer je konkreten Ausgestaltung – sind, z. B. am Verhandlungstisch, die sich in den ersten Phasen dieses Prozesses auf die

Bewältigung der Aufgaben der *interorganisationalen* Governance in ihrer brückenbildenden bzw. vernetzenden Funktion auswirken.

Zu vermuten ist ebenfalls, dass darüber hinaus solchen Begegnungen solange eine gesteigerte Bedeutsamkeit zukommt, bis sich die Akteurinnen und Akteure auf ein tragfähiges, gemeinsames BNE-Verständnis und auf die gemeinsamen Kooperationsziele (in Hinsicht auf die strukturelle Verankerung oder aber auch fachlich-operative Arbeitsziele) geeinigt haben. Zielführend wäre es daher, diese Elemente des Kooperationsprozesses auch in der Begleitforschung zu fokussieren. Darüber hinaus bietet es sich an, den Blick auch auf die institutionellen Rahmenbedingungen des kooperativen Prozesses und auf spezifische Formen der Verhandlungsunterstützung zu richten, die den Kooperationsprozess gerade in seinen initialen Etappen erleichtern (vgl. auch Kapitel 3 und 5 in diesem Bericht).

Wie ebenfalls dargelegt wurde, ist es in Hinsicht auf die Begleitforschung zielführend, neben anderen empirischen Zugriffen die Methode des qualitativen Expertinnen- bzw. Experteninterviews einzusetzen. Das Vorgehen hierfür liegt alleine schon darin begründet, dass die im Rahmen der an der strukturellen Verankerung von BNE beteiligten Akteurinnen und Akteure aus kommunaler Politik, Verwaltung, zivilgesellschaftlichen Initiativen und dem Bildungsbereich in der Regel über spezielles oder Sonderwissen verfügen. Diese Wissensbestände betreffen BNE selbst oder das für die Implementation notwendige Wissen (z. B. Struktur- und Prozesswissen) bzw. Erfahrungen dazu, wie die vor Ort bestehende Bildungslandschaft um BNE ergänzt werden kann. Vorteilhaft können damit die zu erhebenden Daten zu den in der Zwischenzeit identifizierten Forschungslücken gewonnen und analysiert werden.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (2010): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, S. 15–39
- Ansell, Chris/Gash, Alison (2008): Collaborative Governance in Theory and Practice. In: Journal of Public Administration Research and Theory, 18. Jg., H. 4, S. 543–571
- Bormann, Inka (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Praxis sozialer Innovation. In: Rückert-John, Jana (Hrsg.): Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels. Wiesbaden, S. 269–288
- Bormann, Inka/Kolleck, Nina (2014): Analyzing Trust in Innovation Networks: Combining Quantitative and Qualitative Techniques of Social Network Analysis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 17. Jg., H. 5, S. 9–27

- Bormann, Inka/Nikel, Jutta (2017): How Education for Sustainable Development Is implemented in Germany: Looking through the Lens of Educational Governance Theory. In: *International Review of Education*, 63. Jg., H. 6, S. 793–809
- Bormann, Inka/Hamborg, Steffen/Heinrich, Martin (Hrsg.) (2016): *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen*. Wiesbaden
- Bourdieu, Pierre (2012): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden, S. 229–242
- Brand, Karl-Werner/Rink, Dieter (2007): Institutionalisation statt Mobilisierung? Dilemmata der deutschen Umweltbewegung. In: *Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft „Politik und Umwelt“*, H. 39, S. 499–517
- Douglas, Scott/Ansell, Chris/Parker, Charles F./Sørensen, Eva/T Hart, Paul/Torring, Jacob (2020): Understanding Collaboration: Introducing the Collaborative Governance Case Databank. In: *Policy and Society*, 39. Jg., H. 4, S. 495–509
- Duveneck, Anika/Singer-Brodowski, Mandy/von Seggern, Janne (2020): *Die Governance von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Wissenschaftlicher Report zu Beginn des UNESCO BNE-Programms „ESD for 2030“*. Berlin
- Ericsson, K. Anders (2018): An Introduction to the Second Edition of *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance: Its Development, Organization, and Content*. In: Ericsson, K. Anders/Hoffman, Robert R./Kozbelt, Aaron/Williams, A. Mark (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. 2. Aufl. Cambridge, S. 3–20
- Fleacă, Bogdan (2018): Organization and Business Environment Collaborative Model to Increase the Innovation Capacity. In: *International Conference Knowledge-Based Organization*, 24. Jg., H. 1, S. 296–301
- Gerhold, Lars/Basova, Natalia/Behrend, Stefanie/Groneberg, Michael/Kiefer, Bozena/Tajzich, Jana/Schmidt, Annika/Wagner, Cornelia/Westphal, Nadine (2009): *Bildung für nachhaltige Entwicklung 2020. Ergebnisse einer Delphi-Studie zu wahrscheinlichen und wünschbaren Entwicklungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland*. Berlin
- Hitzler, Ronald (1994): Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch – zur Einleitung. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Maeder, Christoph (Hrsg.): *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen, S. 13–31
- Johnson, Nicola F. (2007): *Teenage Technological Experts: Bourdieu and the Performance of Expertise*. Melbourne
- Kolleck, Nina (2015): Innovationen und Bildungslandschaften: Ergebnisse Sozialer Netzwerkanalysen. In: Robert Fischbach, Robert/Kolleck, Nina/de Haan, Gerhard (Hrsg.): *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten*. Wiesbaden, S. 55–67
- Kolleck, Nina/Jörgens, Helge/Well, Mareike (2017): Levels of Governance in Policy Innovation Cycles in Community Education: The Cases of Education for Sustainable Development and Climate Change Education. In: *Sustainability*, 9. Jg., H. 11, Art. 1966
- Lindner, Markus/Niedlich, Sebastian/Klausing, Julia/Brüsemeister, Thomas (2016): Regelungsbereiche des kommunalen Bildungsmanagements im Programm „Lernen vor Ort“ aus Sicht der Governance-Forschung. In: Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.): *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“*. Wiesbaden, S. 99–110
- Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (2014): *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden und Forschungsansätze in interdisziplinärer*

- Perspektive. In: Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. Wiesbaden, S. 11–23
- Mertens, Julia (2015): Eine neue Welle der Umweltbewegung? Eine explorative Studie. Dresden
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 441–471
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1994): Expertenwissen und Experteninterview. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Maeder, Christoph (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen, S. 180–192
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne/Pickel, Gert/Laut, Hans-Joachim/Jahn, Detlef (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden, S. 465–479
- Niedlich, Sebastian (2019): Was kann die Strukturationstheorie zur Educational Governance-Forschung beisteuern? Theoretische und empirische Überlegungen. In: Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): Handbuch Educational Governance Theorien. Wiesbaden, S. 351–376
- Qirou, Younes (2019): Governance in internationalen Hochschulkooperationen – ein konzeptueller Rahmen. In: Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): Handbuch Educational Governance Theorien. Wiesbaden, S. 441–465
- Rucht, Dieter (1988): Gegenöffentlichkeit und Gegenexperten. Zur Institutionalisierung des Widerspruchs in Politik und Recht. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie, 9. Jg., H. 2, S. 290–305
- Schimank, Uwe (2007): Elementare Mechanismen. In: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden, S. 29–45
- Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. In: Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim, S. 10–52
- Schneider, Anne/Ingram, Helene (2007): Ways of Knowing: Implications for Public Policy. Presented at the annual meeting of the American Political Science Association, Chicago, August 29 – September 2, 2007
- Schubert, Herbert (2008): Netzwerkkooperation – Organisation und Koordination von professionellen Vernetzungen. In: Schubert, Herbert (Hrsg.), Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen – Grundlagen und Praxisbeispiele. Wiesbaden, S. 7–105
- Schulz, Wolfgang K. (Hrsg.) (1998): Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven. Opladen
- Singer-Brodowski, Mandy/Hasselkuß, Marco/Bliesner-Steckmann, Anna/Baedeker, Carolin (2014): Netzwerke der Bildung für nachhaltige Entwicklung als soziale Innovation in der Stadt- und Regionalentwicklung. In: Planung neu denken, 9. Jg., H. 2, S. 37–48
- Singer-Brodowski, Mandy/Etzkorn, Nadine/von Seggern, Janne (2019): One Transformation Path Does Not Fit All – Insights into the Diffusion Processes of Education for Sustainable Development in Different Educational Areas in Germany. In: Sustainability, 11. Jg., H. 1, Art. 269
- Singer-Brodowski, Mandy/von Seggern, Janne/Duveneck, Anika/Etzkorn, Nadine (2020): Moving (Reflexively within) Structures. The Governance of Education for Sustainable Development in Germany. In: Sustainability, 12. Jg., H. 7, Art. 2778

- Torfig, Jacob/Cristofoli, Daniela/Gloor, Peter A./Meijer, Albert J./Trivellato, Benedetta (2020): Taming the Snake in Paradise: Combining Institutional Design and Leadership to Enhance Collaborative Innovation. In: *Policy and Society*, 39. Jg., H. 4, S. 592–616
- van Buuren, Arwin (2009): Knowledge for Governance, Governance of Knowledge: Inclusive Knowledge Management in Collaborative Governance Processes. In: *International Public Management Journal*, 12. Jg., H. 2, S. 208–235

7 Kommunale Netzwerkstrukturen und die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung

Anna-Luise Schönheit

7.1 Einleitung

Die Relevanz einer netzwerktheoretischen Perspektive für die Untersuchung der strukturellen Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunale Bildungslandschaften liegt erstens in der multilateralen, politischen Programmatik begründet, die die Ausbildung und Verstetigung von Netzwerken insbesondere auf lokaler Ebene für die Realisierung und Implementierung von BNE fokussiert (vgl. UNESCO 2020, 2014; UN 2002, 1993). Die Berücksichtigung netzwerktheoretischer Annahmen geht damit aus dem politisch-programmatischen Konzept von BNE eo ipso hervor. Zweitens ist BNE darin als transformativer Prozess konzipiert, der auf einen Wandel hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft abzielt (UNESCO 2020, S. 8). BNE lässt sich demnach als intendierter Diffusionsprozess oder soziale Innovation begreifen (z. B. Kolleck 2019, 2014; Bormann 2013; Kropp 2013; Kolleck/de Haan/Fischbach 2012). Die Untersuchung des Einflusses der Strukturen interpersonaler Beziehungen auf Diffusionsprozesse ist ein wesentliches Forschungsfeld theoretischer und empirischer Netzwerkanalysen. Die Annahme, dass soziale Netzwerke¹ die Verbreitung und Adaption von Informationen, neuen Ideen, Praktiken und Normen fördern, hat sich empirisch vielfach bestätigt (z. B. Centola/Baronchelli 2015; Newman/Barabási/Watts 2006; Okruch 1999; Watts/Strogatz 1998; Valente 1995; Coleman/Katz/Menzel 1966, 1957; Rogers 1962; Ryan/Gross 1943). Intendierte Diffusionsprozesse bedürfen im Allgemeinen

A.-L. Schönheit (✉)
Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung GmbH – UFZ, Department Stadt- und Umweltsoziologie,
Permoserstraße 15, 04318 Leipzig
E-Mail: anna-luise.schoenheit@ufz.de

¹ Ein soziales Netzwerk lässt sich etwa wie folgt definieren: „A social network consists of a finite set or sets of actors and the relation or relations defined on them“ (Wasserman/Faust 1994, S. 20). Dieses Verständnis liegt den insbesondere in Abschnitt 7.3 formulierten Ausführungen zugrunde. Graphentheoretisch werden Akteurinnen und Akteure auch als nodes (Knoten) bezeichnet, Relationen bzw. Beziehungen zwischen Akteurinnen und Akteuren als edges (Kanten) (Easley/Kleinberg 2010, S. 21). Diese Begrifflichkeiten finden in diesem Beitrag ebenfalls Verwendung.

interindividueller oder -institutioneller Kooperation und können somit als Prozesse kollektiven Handelns (vgl. etwa Olson 1965) verstanden werden. Dies gilt folglich auch für den Ausbau kommunaler Bildungslandschaften (vgl. Kapitel 4 in diesem Bericht) sowie für die strukturelle Verankerung von BNE in diese Bildungslandschaften. Der Nationale Aktionsplan beschreibt die strukturelle Verankerung von BNE als Integration von BNE in regionale wie auch kommunale Bildungslandschaften durch Kooperation und Vernetzung formaler Bildungsinstitutionen, informeller sowie non-formaler Bildungsbereiche (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017). Da BNE in Deutschland insgesamt zu den freiwilligen kommunalen Aufgaben gezählt wird (vgl. Grapentin-Rimek 2018, S. 2), hängt die strukturelle Verankerung von BNE auf kommunaler Ebene in Deutschland umso mehr von der Ausgestaltung und dem Ausmaß kollektiven Handelns verschiedener, Bildungsangebote stellender und steuernder Institutionen und Organisationen ab (Kolleck 2016, S. 312). Theoretische wie auch empirische Arbeiten haben sich der Forschung zu kollektivem Handeln in Netzwerken gewidmet und setzen sich dabei v. a. mit der Frage auseinander, welche Netzwerkstrukturen kollektives Handeln begünstigen (z. B. Siegel 2009; Chwe 1999; Gould 1993; Burt 1992; Coleman 1990, 1988; Granovetter 1973). Dabei wird der Einfluss von Merkmalen wie Netzwerkdichte, das Vorhandensein von Clustern und deren Verknüpfung oder Zentralität untersucht.

Erste Auseinandersetzungen mit und Analysen von BNE-Netzwerkstrukturen finden sich insbesondere bei Kolleck (2019, 2016, 2015, 2014), Kolleck, Jörgens und Well (2017), Kolleck und Bormann (2014) sowie Kolleck, de Haan und Fischbach (2012), deren Beiträge im Rahmen oder auf Basis der Daten des BMBF-Projekts „QuaSi BNE – Qualitätssicherung der Bildung für nachhaltige Entwicklung“ entstanden sind. Obgleich diese Arbeiten erste Beschreibungen kommunaler Netzwerkstrukturen im Bereich BNE liefern, weisen sie unseres Erachtens zweierlei Einschränkungen auf. Zum einen lässt die bisherige Forschung zu BNE insbesondere eine dezidierte Untersuchung netzwerkstruktureller Faktoren für die Implementierung von BNE missen. So sind bisherige Beiträge auf eine eher enge Auswahl netzwerkstruktureller Merkmale begrenzt. Zudem fokussieren sie die Untersuchung interkommunaler Netzwerke, d. h. regionaler Bildungslandschaften. Während diese Wahl der Untersuchungsebene zweifelsohne berechtigt und äußerst relevant ist, bleiben intrakommunale Netzwerke, d. h. kommunale Bildungslandschaften, bislang weitestgehend unberücksichtigt.

Vor diesem Hintergrund wollen wir uns der Frage *Welche Netzwerkstrukturen fördern die strukturelle Verankerung von BNE in Kommunen?* widmen. Ziel des vorliegenden Beitrags ist dabei, eine vornehmlich netzwerktheoretische Betrachtung zur Identifizierung allfälliger, die strukturelle Verankerung von BNE in kommunalen Bildungslandschaften positiv beeinflussenden Netzwerkstrukturen vorzulegen. Damit soll sich dem Feld für die Untersuchung der Implementierung von BNE sowie für die Netzwerkarbeit im Rahmen des aktuellen, von 2020 bis 2023 laufenden BMBF-Projekts „BNE-Kompetenzzentrum Bildung – Nachhaltigkeit – Kommune“ angenähert werden. Um die Forschungslücke in dem Feld zur Diffusion von BNE auf kommunaler Ebene näher beschreiben zu können, erfolgt zunächst eine kurze Darstellung und Diskussion des aktuellen Forschungsstands (Abschnitt 7.2). Hiernach werden netzwerktheoretische Überlegungen referiert und auf den Untersuchungsgegenstand der strukturellen Verankerung von BNE in Kommunen rückbezogen (Abschnitt 7.3). Schließlich erfolgt eine kurze Zusammenfassung des vorliegenden Beitrags (Abschnitt 7.4).

7.2 Ausgewählte Befunde und Diskussion

Dass Netzwerktheorien in der Forschung zu BNE größtenteils unbeachtet geblieben sind, kritisieren Kolleck, de Haan und Fischbach (2011) und motivieren damit das Framework des BMBF-Projekts „QuaSi BNE“, in dem die Strukturen lokaler Netzwerke in fünf deutschen Kommunen analysiert wurden (für den abschließenden Projektbericht siehe Fischbach/Kolleck/de Haan 2015). Unseres Wissens zählen dieses Projekt und die auf Basis dieses Projekts entstandenen Beiträge (z. B. Kolleck 2019, 2016, 2015, 2014; Kolleck/Jörgens/Well 2017; Kolleck/Bormann 2014; Kolleck/de Haan/Fischbach 2012) national wie auch international zu den einzigen breiteren Betrachtungen von Netzwerken im Forschungskontext BNE.² Das Forschungsanliegen dieser Beiträge liegt besonders darin, zu untersuchen, wie BNE als soziale und bildungsspezifische Innovation auf regionaler Ebene in Deutschland generell implementiert ist. Dabei werden Netzwerkstrukturen zwischen für BNE relevanten Handlungsfeldern und Kommunen in den Blick genommen. Darüber hinaus

² Gemeint ist hier, dass in die Netzwerkanalysen eine Vielzahl von relevanten Handlungsbereichen in Kommunen eingeht und sich nicht auf die Untersuchung bestimmter intersektoraler Beziehungen, wie etwa auf die von Hasselkuß (2018) fokussierten Lernpartnerschaften in Schul-Unternehmens-Netzwerken, beschränkt wurde.

wird der Frage nachgegangen, welche Handlungsbereiche in diesem Zusammenhang besonders einflussreich sind (v. a. Kolleck 2016) und welche Rolle Vertrauen in intersektoralen Beziehungen, d. h. in Beziehungen zwischen Personen unterschiedlicher Handlungsfelder, spielt (v. a. Kolleck 2019; Kolleck/Bormann 2014). Die Analysen basieren auf Individualdaten, die im Rahmen des Projekts in den fünf ausgewählten Modellkommunen Alheim, Erfurt, Frankfurt am Main, Gelsenkirchen und Minden mittels Namensgeneratoren und -interpretatoren erhoben wurden. Die befragten Personen sind in Verwaltungen, Gemeindevertretungen, Nichtregierungsorganisationen (NGOs), außerschulischen Bildungseinrichtungen, Wirtschaftsunternehmen, dem schulischen Bereich, der Medienbranche und Kirchen tätig. Auf Basis dieser Daten wurden das Gesamtnetzwerk der fünf Modellkommunen wie auch die egozentrierten Netzwerke innerhalb der einzelnen Kommunen und Handlungsfelder untersucht. Um die Netzwerkstrukturen auf lokaler Ebene nachzeichnen und besonders relevante organisationale Akteure identifizieren zu können, finden in den Beiträgen primär quantitative Methoden Verwendung. Dabei wird einerseits auf Maßzahlen zur Charakterisierung von Netzwerkstrukturen, andererseits auf radiale wie auch mediale Zentralitätsmaße (vgl. Borgatti/Everett 2006), die als Indikatoren für akteursspezifische Netzwerkpositionen gelten (vgl. Wasserman/Faust 1994), zurückgegriffen. Im Folgenden werden die Hauptbefunde kurz skizziert.³

Erstens zeigt sich, dass das Gesamtnetzwerk mit einem Wert von 0,13 Prozent eine geringere Dichte aufweist als die einzelnen Kommunen, in denen die Netzwerkdichte zwischen 0,66 und 2,30 Prozent variiert. Dieses Ergebnis wird als Hinweis darauf gedeutet, dass im Zusammenhang mit BNE vor allem innerhalb von Kommunen kooperiert wird (siehe z. B. Kolleck 2019, S. 1641; Kolleck 2016, S. 317). Diese Interpretation als kommunale Schließungstendenz wird mittels E-I-Index, der das Verhältnis zwischen externen und internen Verbindungen angibt, untermauert (siehe z. B. Kolleck 2016, S. 318). Kolleck schlussfolgert daraus, dass die Maßnahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, etwa die Förderung und Organisation transregionaler Treffen, wenig effektiv waren. Ein ähnliches Bild wird, zweitens, mit Blick auf intersektorale Kooperationen über Kommunen hinweg

³ Da sich die relevanten Beiträge aufgrund der Datenbasis und der beteiligten Personen sehr ähneln und darüber hinaus inhaltlich wie auch methodisch starke Gemeinsamkeiten aufweisen, beschränkt sich die Besprechung auf eine Auswahl, die für die Forschungsfragen und -vorgehen dieser Untersuchungen exemplarisch erscheinen.

gezeichnet. Hierfür werden die tatsächliche und erwartete Anzahl starker Beziehungen, indiziert über die Kontakthäufigkeit, miteinander verglichen. Dabei zeigt sich, dass zwischen Personen homogener Handlungsfelder stärkere Verbindungen bestehen als zwischen Individuen heterogener Bereiche (siehe z. B. Kolleck 2016, S. 322–323). Den Überhang homogener Beziehungen führt Kolleck auf Unsicherheiten, Konflikte und folglich auf einen Mangel an Vertrauen zurück. Beispielsweise wird darauf verwiesen, dass das in ein Individuum gesetzte Vertrauen dessen Einfluss erhöhe (siehe z. B. Kolleck 2016, S. 325). Der Analyse von Vertrauensstrukturen innerhalb dieser BNE-Netzwerke widmen sich Kolleck und Bormann (2014). Ihr Beitrag gründet auf einem Governance-Verständnis von Netzwerken, in dem Vertrauen als handlungskordinierender Faktor angesehen wird (Kolleck/Bormann 2014, S. 11). Hierzu werden quantitative Analysen um Befunde aus qualitativen Befragungen ergänzt und gemeinsam präsentiert. Die Autorinnen ersuchen hierbei, eine Erklärung für das Ausmaß struktureller Löcher zu geben, indem sie sich mit der Frage auseinandersetzen, welche Faktoren Vertrauen bedingen. Aus den qualitativen Interviews geht dabei hervor, dass die Befragten persönliche Nähe und direkte Kontakte, langfristige Beziehungen, eine gemeinsame Zielorientierung sowie individuelle Kompetenz und Konsistenz als vertrauensförderlich begreifen. Demgegenüber werden Angst vor Kritik, öffentlicher Bloßstellung und Ideenklau, Neid und kommunikatives Übergehen sowie Wettbewerbsstrukturen als hemmend empfunden. Die Bewertung von Kontroll- und Evaluationsmechanismen variiert hingegen über die Kommunen (Kolleck/Bormann 2014, S. 19–23). Drittens werden in den Beiträgen besonders zentrale organisationale Akteure auf Ebene des Gesamtnetzwerks mittels verschiedener Zentralitätsmaße identifiziert (siehe z. B. Kolleck 2016, S. 318–322). Auf Basis eines Vergleiches dieser Zentralitätsmaße wird geschlussfolgert, dass mit NGOs und Gemeindevertretungen assoziierte Individuen zentrale Netzwerkpositionen einnehmen, während der schulische Bereich keinen besonderen Einfluss auf die Implementierung von BNE nimmt (siehe z. B. Kolleck 2016, S. 322).

Die hier referierten Beiträge stellen eine erste Anwendung von Techniken der Netzwerkanalyse auf die strukturelle Verankerung von BNE in Deutschland dar. Dabei werden insbesondere Beziehungen zwischen Kommunen analysiert. Hierfür untersucht Kolleck (2019, 2016), ob und inwiefern sich interkommunale Beziehungen, auch mit Blick auf sektorale Zugehörigkeit, aufspannen und welche

Handlungsbereiche dabei besonders zentral sind. Ihre Ergebnisse zeigen, dass erstens wenige Beziehungen zwischen Kommunen existieren und diese sich zweitens vornehmlich zwischen Personen aufspannen, die den gleichen Handlungsfeldern angehören. Die Befunde scheinen dem politisch definierten Ideal einer transregionalen BNE-Netzwerkstruktur damit entgegenzustehen: Während die Programmatik von UN und UNESCO interkommunale und intersektorale Heterogenität betont, herrscht in den interpersonalen Verbindungen Homogenität vor, d. h. die individuellen Kontakte finden vermehrt innerhalb der Kommunen und einzelnen Handlungsbereiche statt. Während die hier skizzierten Beiträge vornehmlich transregionale Netzwerke für die Implementierung von BNE betrachten, bleibt die diesem Forschungsinteresse logisch vorausgehende Frage danach, was die strukturelle Verankerung von BNE „vor Ort“ bedingt, bislang jedoch unterbeleuchtet. Im Folgenden wollen wir deshalb eine erste Ausarbeitung etwaiger netzwerkstruktureller Determinanten für die Implementierung von BNE auf kommunaler Ebene vorstellen. Dieses Vorhaben scheint uns gerade auch angesichts der Feststellung eines Mangels an theoretisch fundierten, empirischen Studien in diesem Feld (Kolleck/de Haan/Fischbach 2011, S. 78) besonders relevant.

7.3 Strukturelle Verankerung von BNE in kommunalen Netzwerken

Die grundlegende Forschungsfrage nach dem Einfluss netzwerkstruktureller Eigenschaften auf die strukturelle Verankerung von BNE in Kommunen leitet sich aus dem übergeordneten Forschungsinteresse ab, Netzwerkstrukturen, die kollektives Handeln ermöglichen, zu identifizieren. Netzwerktheoretische wie auch empirische Arbeiten haben sich diesem Anliegen gewidmet und eine Vielzahl entsprechender Determinanten zusammengetragen. So fassen etwa Bodin und Crona (2009) zusammen, welche netzwerkstrukturellen Eigenschaften ressourcenpolitisches Handeln beeinflussen. Vor dem Hintergrund dieser Literatur fokussieren wir im Folgenden verschiedene netzwerkstrukturelle Eigenschaften, namentlich Netzwerkdichte, Brückenbeziehungen sowie Netzwerkzentralität, und diskutieren, inwiefern diese den Ausbau kommunaler Bildungslandschaften mit BNE-Fokus aus netzwerktheoretischer Perspektive begünstigen können.

7.3.1 Dichte kommunaler Netzwerke

Allgemein kann davon ausgegangen werden, dass die Möglichkeiten der Zusammenarbeit in einem Netzwerk von der Anzahl sozialer Beziehungen in diesem Netzwerk abhängig sind. Generell wird angenommen, dass die Dichte eines Netzwerks, d. h. der Anteil tatsächlicher Verbindungen an allen potenziellen Beziehungen, kollektives Handeln befördert (vgl. Bodin/Crona 2009, S. 367–368). Diese Annahme kann auf Coleman (1990, 1988) zurückgeführt werden. Er argumentiert, dass in geschlossenen Netzwerken Informationen kostengünstig zugänglich gemacht werden. So können beispielsweise Akteurinnen und Akteure, die in dichtere Netzwerke eingebettet sind, neue Informationen und fachfremdes, spezifisches Wissen über den Rückgriff auf andere für sich kontextualisieren sowie deren Relevanz und Verlässlichkeit bewerten (Gilsing/Nooteboom 2005; Leonard-Barton 1984). Zudem ermöglichen geschlossene Netzwerke laut Coleman die Etablierung sozialer Kontrollmechanismen und somit die Reduktion von Unsicherheit. So können sich in dichten Netzwerken durch das Mehr an Kommunikationsmöglichkeiten eher Vertrauen und Reziprozität ausbilden (Axelrod 1997; Putnam/Leonardi/Nanetti 1993), was positiv auf die Kooperationsbereitschaft wirkt (Hagedoorn/Duysters 2002; Gulati 1995). Marwell, Oliver und Prahl (1988) etwa zeigen, dass die Dichte sozialer Beziehungen die Wahrscheinlichkeit kollektiven Handelns prinzipiell positiv beeinflusst. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die individuellen Ressourcen für das Eingehen und Aufrechterhalten sozialer Kontakte begrenzt sind, so dass die Anzahl interpersonaler Beziehungen, die für kollektives Handeln relevant sind, de facto determiniert ist. Dies impliziert einen umgekehrt u-förmigen Zusammenhang, wie er sich etwa zwischen Netzwerkdichte und gemeinschaftlichem Handeln (Gould 1993) bzw. Netzwerkdichte und der Effektivität kollektiven Handelns (Oh/Chung/Labianca 2004) zeigt. Solcherlei Befunde lassen sich zudem auch darauf zurückführen, dass in sehr dichten Netzwerken redundante Informationen eher zirkulieren (Gilsing/Nooteboom 2005; Granovetter 1973) und ausgeprägte Formen der Konformität und Loyalität durch hohen sozialen Druck innovative und effektive Kooperationen mit anderen verhindern (Duysters/Lemmens 2003; Gulati/Nohria/Zaheer 2000; Nooteboom 1999; Kraatz 1998). Somit kann der Argumentation für einen generell positiven Einfluss der Netzwerkdichte auf kollektives Handeln entgegengehalten werden, dass zu dichte Netzwerke soziale Schließung und damit Homogenität fördern und folglich desintegrierend wirken können (Granovetter

1973) und sich die Möglichkeiten der Koordination und Adaption in sehr dichten Netzwerken verringern (Burt 1992).

Im Forschungsfeld zu BNE findet sich eine erste Betrachtung der Dichte kommunaler BNE-Netzwerke bei Kolleck (2016). In ihrer Untersuchung von fünf deutschen Kommunen zeigt sich, dass die Dichte in den einzelnen Kommunen zwischen 0,66 und 2,3 Prozent variiert (Kolleck 2016, S. 317). Da Kolleck Kommunen ähnlichen BNE-Implementierungsgrads analysiert hat, bleibt jedoch unklar, ob und inwiefern sich Kommunen unterschiedlichen BNE-Implementierungsgrads unterscheiden. Grundlegend kann angenommen werden, dass interpersonale Beziehungen in einer Kommune die strukturelle Verankerung von BNE in dieser Kommune ermöglichen. Nun stellt sich die Frage, welches Ausmaß der interpersonalen Vernetzung auf kommunaler Ebene die Implementierung von BNE besonders begünstigen kann. Aus netzwerktheoretischer Sicht lässt sich argumentieren, dass sehr dichte kommunale Netzwerke negativ auf die strukturelle Verankerung von BNE wirken können. Dies zum einen deshalb, weil die Anzahl realisierbarer sozialer Beziehungen in einer Kommune faktisch beschränkt ist, so dass das analytisch erwartbare Maximum der Netzwerkdichte realiter nicht erreicht werden kann und der marginale, positive Effekt von Netzwerkdichte auf die strukturelle Verankerung von BNE folglich abnimmt. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass in sehr dichten Netzwerken die Möglichkeiten effektiver Kooperationen und Adaptionen aufgrund des höheren Konformitätsdrucks reduziert sind. Vor dem Hintergrund der vorangestellten theoretischen Diskussion und empirischen Befunde lässt sich also infrage stellen, ob sehr dichte kommunale Netzwerke die strukturelle Verankerung von BNE befördern.⁴

7.3.2 Verknüpfung der Handlungsbereiche

In der vorangegangenen Besprechung des Einflusses der Netzwerkdichte wurde bereits angedeutet, dass Heterogenität positiv auf kollektives Handeln wirkt, da damit auch eine Diversität an Informationen und Wissen einhergeht. Obgleich die Dichte eine

⁴ Dabei gilt es zugleich zu berücksichtigen, dass die Netzwerkdichte negativ mit der Größe des Netzwerks assoziiert ist. So kann generell erwartet werden, dass umso weniger Gelegenheiten für die Ausbildung von sozialen Beziehungen gegeben sind, je größer das Netzwerk ist. Beispielsweise sind in diesen Verantwortlichkeiten und Aufgaben stärker ausdifferenziert, so dass einige Beziehungen nicht notwendig sind. Zudem sinkt die Wahrscheinlichkeit dafür, dass sich Akteurinnen und Akteure begegnen, mit steigender Netzwerkgröße. Eine analytische Betrachtung dieses Zusammenhangs findet sich etwa bei Faust (2006, S. 204) oder Friedkin (1981, S. 49).

erste Beschreibung von Netzwerken liefert, ist dieses Maß kein geeigneter Indikator für die Pfadstruktur in Netzwerken. Die Kennzahl der Netzwerkdicke informiert nämlich nicht darüber, ob und inwiefern sich ein Netzwerk aus Teilnetzwerken, sogenannten Clustern, zusammensetzt und in welchem Ausmaß diese miteinander verbunden sind (Moody/Coleman 2015; Friedkin 1981). Aufgrund z. B. räumlicher Distanz, Differenzierungsprozesse oder der bereits erwähnten Limitation individueller Ressourcen kann die Ausbildung von Clustern als zwangsläufig aufgefasst werden (vgl. Bodin/Crona 2009, S. 368). In der netzwerktheoretischen Literatur wird argumentiert, dass die Existenz von Clustern für Kooperationen und gemeinschaftliches Handeln in Netzwerken bis zu einem gewissen Grad funktional ist. Es wird also von einem Trade-off ausgegangen: Während eine zu hohe Clusterbildung zu Gruppenbiases führt und Kooperationen zwischen Clustern somit behindert (Borgatti/Foster 2003), mangelt es Netzwerken ohne Clustern an Diversität, was sich etwa in der Dominanz redundanter Informationen niederschlägt (Burt 1992; Granovetter 1973). Diesbezüglich wird also angenommen, dass die Kombination aus eher starken Beziehungen innerhalb einzelner Cluster und die Verbindung dieser Cluster den interindividuellen Informationsaustausch in komplexen Netzwerken ermöglicht.

Die strukturelle Verankerung von BNE in kommunale Bildungslandschaften wird demnach dadurch begünstigt, dass erstens innerhalb kommunaler Netzwerke diverse BNE relevante Handlungsbereiche bestehen und zweitens diese Handlungsbereiche miteinander verbunden sind. Wie wir bereits in der Einleitung festgestellt haben, sind in die strukturelle Verankerung von BNE in kommunale Bildungslandschaften verschiedene, Bildungsangebote steuernde und stellende Institutionen involviert. Dies können etwa Kommunalverwaltung, schulischer Bereich, außerschulische Bildungseinrichtungen, Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und Wirtschaftsunternehmen sein (vgl. Kolleck 2019, 2016). Damit können wir die erste Prämisse unserer Annahme, nämlich das Vorhandensein identifizierbarer Cluster, als erfüllt ansehen. Für die Implementierung von BNE in Kommunen stellt sich deshalb die Frage, wie diese Handlungsbereiche in die Netzwerke für den Ausbau kommunaler Bildungslandschaften eingebettet, d. h. miteinander verbunden, sind. Somit ist das Konzept der Brücke (vgl. Granovetter 1973, S. 1364–1365) ein weiterer zentraler Aspekt für die Untersuchung der strukturellen Verankerung von BNE:

(Lokale) Brücke. Eine lokale Brücke ist eine Kante die den kürzesten Pfad zwischen zwei ansonsten über mindestens drei Kanten indirekt verbundenen Knoten darstellt. Eine Brücke ist eine Kante, die den einzigen Pfad zwischen zwei ansonsten unverbundenen Knoten darstellt.

(Lokale) Brücken befördern folglich einerseits die Reichweite neuartiger Informationen und andererseits auch die Ausbildung bzw. Stärkung von Vertrauen und Kooperationsbereitschaft zwischen ansonsten unverbundenen bzw. indirekt miteinander verbundenen Akteurinnen und Akteuren. Dies hat einen positiven Effekt auf die Adaption neuer Ideen und das Potenzial, Probleme zu lösen (Burt 1992; Coleman 1990; Granovetter 1973; für eine kurze Darstellung empirischer Befunde siehe etwa Bodin/Crona 2009, S. 369–370).

In einer Kommune sollte der Grad der BNE-Implementierung demnach davon abhängen, ob die in dieser Kommune identifizierbaren sektoralen Cluster, d. h. Handlungsbereiche, miteinander verbunden sind.⁵ Dabei kann davon ausgegangen werden, dass das Ausmaß intersektoraler Brücken in einer Kommune die strukturelle Verankerung von BNE begünstigt. Zudem lässt sich argumentieren, dass interkommunale Beziehungen positiv auf die Implementierung von BNE „vor Ort“ wirken. So ermöglichen interkommunale Brücken den Austausch von Erfahrungen und Wissen im Bereich der strukturellen Verankerung von BNE zwischen Kommunen. Solche Positiv- oder Negativbeispiele können in die Planung und den Ausbau von kommunalen Bildungslandschaften mit BNE-Fokus einfließen.

Der Effekt intersektoraler und interkommunaler Brücken wird dabei von der sozialen Einbettung der Akteurinnen und Akteure, zwischen denen sich diese Brücken aufspannen, bestimmt. Somit ist vorauszusetzen, dass diese über die Vorgänge in bestimmten Clustern informiert, d. h. jeweils in Cluster eingebettet, sind. Diese Annahme lässt sich wie folgt illustrieren. Ego und Alter sind Teil des Netzwerks a . Zwischen Ego und Alter spannt sich ein Kanten auf. Von Ego und Alter gehen keine sonstigen Kanten zu Mitgliedern des Netzwerks a ab, d. h. sowohl Ego als auch Alter unterhalten jeweils genau eine Beziehung, nämlich die zueinander. Die Beziehung zwischen Ego und Alter ist per definitionem eine Brücke – die Informationen, die Ego und Alter tauschen, erreichen jedoch keine sonstigen Akteurinnen und Akteure in

⁵ Dabei gehen wir in diesem Beitrag, ähnlich wie Granovetter (1973), von positiven und symmetrischen Brückenbeziehungen aus.

Netzwerk *a* oder einem weiteren Netzwerk *b*. Intuitiv würde man davon sprechen, dass die Brücke zwischen Ego und Alter auf Netzwerkebene keine Relevanz besitzt (vgl. Easley/Kleinberg 2010, S. 65–66). Diese Idee ist in dem Konzept der *Betweenness* von Kanten enthalten: „We define *betweenness* of an edge to be the total amount of flow it carries, taking into account the flow between all pairs of nodes using this edge“ (Easley/Kleinberg 2010, S. 67, Hervorhebung im Original). Für kollektive Handlungsprozesse, die etwa interorganisationaler Kooperation bedürfen, sind Brücken demnach umso wichtiger, je mehr clusterspezifische Informationen über diese verbreitet werden – wenn sie sich also über die formalen Grenzen von Organisationen aufspannen.

Brücken tragen, wie oben beschrieben wurde, demnach nicht per se zu kollektivem Handeln von BNE relevanten Handlungsbereichen in einer Kommune bei. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass intersektorale wie auch interkommunale Brücken für die strukturelle Verankerung von BNE in kommunale Bildungslandschaften nur dann relevant sind, wenn die über diese individuellen Verbindungen gehandelten Informationen auch in den Kommunen verbreitet werden. Unter Rückbezug auf das Konzept der *Betweenness* lässt sich also annehmen, dass die Bedeutung einer Brücke für die strukturelle Verankerung von BNE auch davon abhängt, wie hoch die *Betweenness* dieser Brücke ist.

7.3.3 Langfristigkeit und Häufigkeit von Brückenbeziehungen

Wir haben bisher ausgeführt, dass die Verknüpfung heterogener Handlungsbereiche für das kollektive Ziel der strukturellen Verankerung von BNE in Kommunen von zentraler Bedeutung ist. In einem weiteren Schritt wollen wir uns nun mit der Frage beschäftigen, welche Eigenschaften von Brückenbeziehungen die strukturelle Verankerung von BNE in Kommunen begünstigen. Wir fokussieren dabei also dyadische Beziehungen, in denen sektoren- bzw. kommunalspezifische Informationen getauscht werden. Auf Individualebene lässt sich der Austausch clusterspezifischer Informationen als sozialer Tausch auffassen. Solche Situationen unterliegen der doppelten Kontingenz (vgl. etwa Luhmann 1984), d. h. Akteurinnen und Akteure sind strategisch interdependent: Das Ergebnis der Handlungen Egos hängt von den Handlungen Alters ab und vice versa (von Neumann/Morgenstern 1944). Ob der Unsicherheit über das Verhalten Alters wohnt sozialen Tauschbeziehungen damit ein

Vertrauens- bzw. Kooperationsproblem inne (Coleman 1990; Dasgupta 1988). Innerhalb von Clustern, insbesondere innerhalb von BNE relevanten Handlungsbereichen, ist das Ausmaß dieser Unsicherheiten eher gering, ist doch ein großer Teil der Kooperationen in diesen Handlungsbereichen arbeitsvertraglich bzw. durch die Zuschreibung von Verantwortlichkeiten und Hierarchisierung geregelt. Hinzu kommt, dass Arbeitsumfelder, Organisationen oder Vereine, also die im Zusammenhang mit BNE besprochenen Handlungsbereiche, sogenannte Foki darstellen (Feld 1981). Ein Fokus beschreibt „a social, psychological, legal, or physical entity around which joint activities are organized“ (Feld 1981, S. 1016), entlang derer sich laut Feld Cluster ausbilden.⁶ So erhöht ein gemeinsamer Fokus typischerweise die Wahrscheinlichkeit für interindividuelle Beziehungen und kann, je nach Verbindlichkeit des Fokus, Beziehungen stärken (Feld 1981, S. 1019, 1024). Dies reduziert ebenfalls Unsicherheiten und somit das Risiko für Vertrauens- und Kooperationsprobleme innerhalb von Clustern. Somit können wir davon ausgehen, dass Unsicherheiten bezüglich der Vertrauenswürdigkeit und Kooperationsbereitschaft v. a. in Interaktionen zwischen Akteurinnen und Akteuren unterschiedlicher BNE relevanter Handlungsbereiche auftreten.

Die Frage ist nun, welche Eigenschaften solche Brückenbeziehungen haben müssen, damit das diesen innewohnende Vertrauens- und Kooperationsproblem aufgelöst werden kann und somit der Austausch clusterspezifischer Informationen ermöglicht wird. Als für die Analyse von Brückenbeziehungen in Netzwerken besonders einflussreich gelten die Arbeiten Granovetters, insbesondere sein Beitrag zur Stärke schwacher Beziehungen (1973). Darin zeigt er unter Rückbezug auf das netzwerktheoretische Prinzip der starken triadischen Schließung⁷, dass starke Beziehungen die netzwerkstrukturelle Funktion einer Brücke nicht erfüllen können und schließt, dass alle Brücken schwache Beziehungen sind (Granovetter 1973, S. 1364). Gemäß Granovetter (1973, S. 1366) ermöglichen also schwache Beziehungen die Verbindung unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure bzw. Cluster sowie die Ausbildung größerer, heterogener Netzwerke und erhöhen folglich die

⁶ Somit kann der Ausbau kommunaler BNE-Bildungslandschaften als Versuch interpretiert werden, einen gemeinsamen Fokus zu etablieren, der die Aktivitäten der „natürlichen“ Cluster, also der Handlungsbereiche, eint.

⁷ Das Prinzip der starken triadischen Schließung besagt: Wenn zwischen *A* und *B* sowie zwischen *A* und *C* eine starke Beziehung *s* besteht, dann besteht zwischen *B* und *C* mindestens eine schwache Beziehung *w* (vgl. Easley/Kleinberg 2010, S. 49).

Verbreitungsgeschwindigkeit und Reichweite neuer Informationen. Granovetter folgert deshalb, dass schwache Beziehungen auf der Mikroebene gesellschaftliche Kohäsion auf der Makroebene befördern, während starke Beziehungen zu sozialer Schließung und somit zu Desintegration tendieren (Granovetter 1973, S. 1378; für eine weiterführende, kritische Diskussion dieser Annahme siehe z. B. Granovetter 1983). Ob schwache Beziehungen den Diffusionsprozess neuartiger und damit relevanter Informationen vorantreiben, wurde und wird kritisch diskutiert. Empirisch finden sich widersprüchliche Befunde für Granovetters Hypothese (vgl. Aral 2016, S. 1931). So zeigt etwa Larson (2017), dass schwache Beziehungen und das Hinzufügen solcher Verbindungen zu bereits bestehenden Netzwerken die Informationsdiffusion verlangsamen. Auch Granovetter selbst klammert die Bedeutung starker Beziehungen nicht aus (siehe insbesondere Granovetter 1983, S. 209–213). Netzwerktheoretische und entsprechende empirische Arbeiten definieren die Qualität von Beziehungen zumeist als „combination of the amount of time, the emotional intensity, the intimacy (mutual confiding), and the reciprocal services“ (Granovetter 1973, S. 1361). Krackhardt (1992, S. 216–217) weist dabei auf das Problem der Unbestimmtheit der Beziehungsstärke hin, auch weil unklar ist, ob diese vier Indikatoren gleichermaßen auf die Stärke von Beziehungen wirken. So könne zwar festgestellt werden, ob Beziehungen stärker oder schwächer sind als andere; was genau eine starke oder schwache Beziehung ausmacht, bleibe jedoch unbestimmt. Vor dem Hintergrund dieser Problematik wollen wir nicht auf die Stärke von Brückenbeziehungen abstellen, sondern uns der vorgelagerten Analyse der Eigenschaften von Brücken annähern, indem wir uns auf das diesen Brücken immanente Vertrauens- und Kooperationsproblem konzentrieren.

Klassischerweise beschäftigt sich die Spieltheorie mit Situationen strategischer Interdependenz und der Lösung damit verbundener Vertrauens- und Kooperationsprobleme (vgl. etwa Frey 2020; Raub/Buskens 2006). In einmaligen Spielen führen die individuellen Entscheidungen analytisch zu einem dilemmatischen Ergebnis, d. h. individuelle und kollektive Rationalität fallen auseinander. Dies deshalb, weil die jeweils besten Antworten Egos auf die besten Antworten Alters zwar den jeweils individuellen Nutzen maximieren, diese im Ergebnis jedoch nicht pareto-optimal sind (vgl. etwa Raub/Buskens 2006). Das Vertrauensspiel und das Gefangenendilemma stellen klassische Modellierungen des Vertrauens- bzw. Kooperationsproblems dar. Der Frage nach den Bedingungen dafür, dass sich

Kooperation als Strategie durchsetzt, hat sich etwa Axelrod (1984) gewidmet. Er argumentiert, dass sich in iterierten Spielen mit perfekter Information Kooperation einstellen kann:

„What makes it possible for cooperation to emerge is the fact that the players might meet again. This possibility means that the choices made today not only determine the outcome of this move, but can also influence the later choices of the players. The future can therefore cast a shadow back upon the present and thereby affect the current strategic situation“ (Axelrod 1984, S. 12).

Eine Voraussetzung für gegenseitige Kooperation ist demnach, dass Ego das eigene Handeln in Runde t von der antizipierten, darauf aufbauenden Entscheidung Alters in Runde $t + 1$ abhängig macht und vice versa. Die Bedeutung, die Ego und Alter der Zukunft beimessen, der sogenannte Schatten der Zukunft, muss folglich ausreichend groß sein, denn nur dann ist es möglich, Sanktionen bei einseitiger Defektion wirksam anzudrohen (Axelrod 1984, S. 126). Ein Vorschlag Axelrods für die Förderung gegenseitiger Kooperation ist deshalb, den Schatten der Zukunft zu vergrößern. Ihm zufolge erhöhen Langfristigkeit, d. h. die gegenseitige Erwartung, dass dieselben Individuen auf unbestimmte Zeit miteinander interagieren werden, und Häufigkeit von Interaktionen, d. h. die Verkürzung der zeitlichen Abstände zwischen den Interaktionen, den Wert zukünftiger Züge für den gegenwärtigen Zug (Axelrod 1984, S. 129–132). Die Annahme, dass das Ausmaß gegenseitiger Kooperation in dauerhaften und häufigen Interaktionen größer ist als in kurzfristigen und seltenen Interaktionen, findet sich empirisch generell bestätigt (vgl. etwa Frey 2020; siehe z. B. Bó 2005; Heide/Miner 1992; Axelrod 1984).

Vor diesem Hintergrund sollte die individuelle Bereitschaft, miteinander Informationen zu tauschen, von der Größe des Schattens der Zukunft dieser Interaktionen für die Beteiligten abhängen. Dieser erhöht sich laut Axelrod durch langfristige und häufige Interaktionen. Bezüglich der Frage, welche strukturellen Eigenschaften Brückenbeziehungen aufweisen sollten, damit clusterspezifische Informationen getauscht werden, können wir deshalb Langfristigkeit und Häufigkeit als kooperationsförderliche Faktoren annehmen. Dies deutet sich auch in den qualitativen Analysen von Kolleck und Bormann (2014) an. Vor diesem Hintergrund lässt sich

vermuten, dass insbesondere langfristige und häufige Brückenbeziehungen die strukturelle Verankerung von BNE begünstigen.

7.3.4 Zentralität kommunaler Netzwerke

Ein weiteres relevantes Netzwerkmerkmal, das auf kollektives Handeln wirkt und eng mit dem Konzept von Brückenbeziehungen verbunden ist, ist Zentralität. Stark zentralisierte Netzwerke sind Netzwerke, in denen die Zentralität der Akteurinnen und Akteure innerhalb dieses Netzwerks stark variiert (Freeman 1978/79). Akteurinnen und Akteure können dann als besonders zentral angesehen werden, wenn sie mit ihren Beziehungen strukturelle Löcher überbrücken, denn „structural holes capture the condition directly responsible for the information benefits. The task for a strategic player building an efficient-effective network is to focus resources on the maintenance of bridge ties“ (Burt 1992, S. 30). Laut etwa Burt (1992) sei es für Ego profitabel, in ein Netzwerk eingebettet zu sein, welches viele strukturelle Löcher besitzt. Für Ego bestehe ein Anreiz, strukturelle Löcher zu überbrücken und somit eine spezifische Netzwerkposition zu bekleiden, da mit dieser ein hohes Sozialkapital sowie komparative Vorteile, nämlich Informations- und Kontrollvorteile, einhergehen. So verfüge Ego als Broker über Verbindungen zu unterschiedlichen Gruppen, die Nicht-Brokern verwehrt bleiben, und deshalb über nicht-redundante Informationen für die durch Ego verbundenen Cluster. Ego weiß somit z. B. um clusterspezifische Logiken, Ressourcen und Interessen sowie Differenzen innerhalb eines Netzwerks. Dies befähige Ego dazu, einzuschätzen, welche Verhandlungspartner es lohnt, zusammenzubringen sowie welche Informationen für welche Personen relevant sind, und steigere zugleich Egos Wert als Kontaktperson. Broker seien deshalb insgesamt eher in der Lage, innovative Ideen zu formulieren und zu kommunizieren oder Projekte anzustoßen (siehe z. B. Burt 2004, S. 349). Demnach kann angenommen werden, dass zentrale Akteurinnen und Akteure besonders die Initiierung gemeinschaftlicher Projekte anstoßen. So argumentieren etwa Simpson, Willer und Ridgeway (2012), dass statushöhere Akteurinnen und Akteure – und als solche lassen sich auch Broker charakterisieren, da sie, wie oben erläutert, über höheres Sozialkapital verfügen als Nicht-Broker – eher in der Lage sind, zur Lösung des Anfangsproblems kollektiven Handelns, nämlich der Initiierung kollektiven Handelns, beizutragen als statusniedrigere, die die initialen Handlungen statushöherer Akteurinnen und Akteure

dann imitieren und somit einen Diffusionsprozess in die Breite anstoßen. Auf Ebene der Netzwerke lässt sich also annehmen, dass zentralisierte Netzwerke die Bewältigung kollektiver Aufgaben v. a. in der Initialphase begünstigen. Da der Anteil beitragender Akteurinnen und Akteure jedoch mit der Zeit steigt, kann erwartet werden, dass der Zentralitätsgrad über die Zeit sinkt. Empirische Studien liefern Hinweise für diese Annahme und deuten darauf, dass dezentralere Netzwerkstrukturen die Lösung besonders langfristiger kollektiver Aufgaben begünstigen (vgl. Bodin/Crona 2009, S. 371; Prell/Hubacek/Reed 2009).

Der oben beschriebene Einfluss von Netzwerkzentralität auf kollektives Handeln kann auch in Bezug auf die strukturelle Verankerung von BNE in kommunale Bildungslandschaften angenommen werden. Mit Blick auf die in Abschnitt 7.2 skizzierten Befunde Kollecks würde die Berücksichtigung der zeitlichen Dimension demnach ein differenzierteres Bild der relativen Zentralität und des Einflusses bestimmter Handlungsbereiche zeichnen. So ist denkbar, dass Akteurinnen und Akteure kommunaler Verwaltungen den Ausbau von Bildungslandschaften mit BNE-Fokus initiieren, mit der Zeit aber verschiedene Handlungsbereiche wie z. B. Schulen, informelle und non-formale Bildungsinstitutionen entsprechende Maßnahmen adaptieren und sich diesbezüglich intersektorale Kooperationen entwickeln. Folglich vermuten wir, dass zentrale kommunale Netzwerke die strukturelle Verankerung von BNE in der Anfangsphase begünstigen, mit fortschreitendem Implementierungsgrad jedoch dezentralere Netzwerkstrukturen von Vorteil sind.

7.4 Zusammenfassung und Ausblick

In dem vorliegenden Beitrag haben wir uns der Frage gewidmet, welche netzwerkstrukturellen Charakteristika die strukturelle Verankerung von BNE in Kommunen beeinflussen. Bisherige Arbeiten fokussieren vornehmlich die transregionale Implementierung von BNE (z. B. Kolleck 2019, 2016). Wir plädieren hingegen dafür, sich mit dem vorgelagerten Prozess der strukturellen Verankerung von BNE innerhalb von Kommunen auseinanderzusetzen. In diesem Beitrag haben wir deshalb eine erste, vornehmlich netzwerktheoretisch motivierte Besprechung der Effekte von für die Implementierung von BNE als besonders relevant erachteten Merkmale kommunaler Netzwerkstrukturen vorgestellt. Diesbezüglich haben wir argumentiert, dass kommunale Netzwerke mittlerer Dichte die strukturelle

Verankerung von BNE in kommunale Bildungslandschaften besonders vorantreiben sollten. Des Weiteren haben wir die Bedeutung von Brückenbeziehungen diskutiert und geschlussfolgert, dass die Anzahl intersektoraler wie auch interkommunaler Brücken die Implementierung von BNE fördern sollte. Vor dem Hintergrund einschlägiger Literatur wurde argumentiert, dass diese Brückenbeziehungen umso relevanter sein sollten, je stärker die Akteurinnen und Akteure, zwischen denen sich eine Brücke aufspannt, in ihre Handlungsbereiche bzw. kommunalen Netzwerke eingebettet sind. Zusätzlich haben wir die Annahme aufgestellt, dass Brückenbeziehungen für die strukturelle Verankerung von BNE umso förderlicher sein sollten je langfristiger und häufiger diese Beziehungen sind. Zuletzt haben wir den Einfluss von Netzwerkzentralität besprochen. Dabei haben wir argumentiert, dass der Prozess der Implementierung von BNE in kommunale Bildungslandschaften durch zentrale Netzwerkstrukturen angestoßen wird, über die Zeit jedoch dezentralere Strukturen vorteilhaft sein sollten. Diese vor dem Hintergrund einschlägiger theoretischer und empirischer Literatur abgeleiteten Zusammenhänge können zudem in die im Rahmen der Prozessbegleitung des Projekts angelegten Netzwerkarbeit einfließen.

Ob der grundlegenden Anlage des Beitrags wurde eine tiefergehende Analyse allfälliger Faktoren, die diesen Netzwerkstrukturen zugrunde liegen, jedoch nicht vorgenommen. Mit Blick auf die Untersuchung von beispielsweise Brückenbeziehungen lässt sich etwa anführen, dass die individuelle Motivation, clusterspezifische Informationen zu tauschen, auch von z. B. Wettbewerbsstrukturen abhängig ist (vgl. etwa Larson 2017). Wenn die strukturelle Verankerung von BNE in die jeweiligen kommunalen Bildungslandschaften von den Beteiligten etwa als Wettbewerbssituation zwischen Kommunen wahrgenommen wird oder Konkurrenz zwischen Handlungsbereichen innerhalb der Kommunen besteht, kann dies die Auszahlungsstruktur im Sinne Axelrods (1984, S. 133–134) derart beeinflussen, dass sich die Wahrscheinlichkeit für den Austausch von Informationen zwischen Kommunen oder Handlungsbereichen verringert. Mit einer weiterführenden Ausarbeitung förderlicher und hemmender Faktoren für Kooperation, wie etwa von Kolleck und Bormann (2014) bezüglich des Ausbaus transregionaler BNE-Bildungslandschaften durchgeführt wurde, ließe sich der grundlegend netzwerkstrukturelle Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags, etwa unter Rückbezug auf vorherrschende Governance-Strukturen in Kommunen (siehe hierfür etwa Kapitel 4 sowie Kapitel 6 in diesem

Bericht), ergänzen. Für die Analyse der strukturellen Verankerung von BNE in kommunale Bildungslandschaften im Rahmen des Projekts „BNE-Kompetenzzentrum Bildung – Nachhaltigkeit – Kommune“ ist ein solcher governancetheoretischer Fokus geplant, in den sich auch netzwerktheoretische Überlegungen, wie sie in diesem Beitrag besprochen wurden, integrieren lassen. Zudem hält die hier vorgelegte Diskussion grundlegender theoretischer Ausführungen und empirischer Befunde relevante Aspekte für die Praxis bereit, die in die Netzwerkarbeit der Prozessbegleitung mit den beteiligten Kommunen des Projekts einfließen können.

Literatur

- Aral, Sinan (2016): The Future of Weak Ties. In: *American Journal of Sociology*, 121. Jg., H. 6., S. 1931–1939
- Axelrod, Robert (1984): *The Evolution of Cooperation*. New York
- Axelrod, Robert (1997): The Dissemination of Culture: A Model with Local Convergence and Global Polarization. In: *Journal of Conflict Resolution*, 41. Jg., H. 2, S. 203–226
- Bó, Pedro D. (2005): Cooperation under the Shadow of the Future: Experimental Evidence from Infinitely Repeated Games. In: *American Economic Review*, 95. Jg., H. 5, S. 1591–1604
- Bodin, Örjan/Crona, Beatrice I. (2009): The Role of Social Networks in Natural Resource Governance: What Relational Patterns Make a Difference. In: *Global Environmental Change*, 14. Jg., H. 3, S. 366–374
- Borgatti, Stephen P./Everett, Martin G. (2006): A Graph-Theoretic Perspective on Centrality. In: *Social Networks*, 28. Jg., H. 4, S. 466–484
- Borgatti, Stephen P./Foster, Pacey C. (2003): The Network Paradigm in Organizational Research: A Review and Typology. In: *Journal of Management*, 29. Jg., H. 6., S. 991–1013
- Bormann, Inka (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Praxis sozialer Innovation. In: Rückert-John, Jana (Hrsg.): *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels*. Wiesbaden, S. 269–288
- Burt, Ronald S. (1992): *Structural Holes. The Social Structure of Competition*. Cambridge/London
- Burt, Ronald S. (2004): Structural Holes and Good Ideas. In: *American Journal of Sociology*, 110. Jg., H. 2, S. 349–399
- Centola, Damon/Baronchelli, Andrea (2015): The Spontaneous Emergence of Conventions: An Experimental Study of Cultural Evolution. In: *PNAS*, 112. Jg., H. 7, S. 1989–1994
- Chwe, Michael S.-Y. (1999): Structure and Strategy in Collective Action. In: *American Journal of Sociology*, 105. Jg., H. 1, S. 128–156
- Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: *American Journal of Sociology*, 94. Jg., Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, S. S95–S120
- Coleman, James S. (1990): *Foundations of Social Theory*. Cambridge/London
- Coleman, James S./Katz, Elihu/Menzel, Herbert (1957): The Diffusion of an Innovation Among Physicians. In: *Sociometry*, 20. Jg., H. 4, S. 253–270

- Coleman, James S./Katz, Elihu/Menzel, Herbert (1966): *Medical Innovation: A Diffusion Study*. Indianapolis
- Dasgupta, Partha (1988): Trust as a Commodity. In: Gambetta, Diego (Hrsg.): *Trust. Making and Breaking Cooperative Relations*. Oxford/Cambridge, S. 49–72
- Duysters, Geert/Lemmens, Charmianne (2003): Alliance Group Formation: Enabling and Constraining Effects of Embeddedness and Social Capital in Strategic Technology Alliance Networks. In: *International Studies of Management & Organization*, 33. Jg., H. 2, S. 49–68
- Easley, David/Kleinberg, Jon (2010): *Networks, Crowds, and Markets: Reasoning about a Highly Connected World*. New York
- Faust, Katherine (2006): Comparing Social Networks: Size, Density, and Local Structure. In: *Metodološki zvezki*, 3. Jg., H. 2, S. 185–216
- Feld, Scott L. (1981): The Focused Organization of Social Ties. In: *American Journal of Sociology*, 86. Jg., H. 5, S. 1015–1035
- Fischbach, Robert/Kolleck, Nina/de Haan, Gerhard (Hrsg.) (2015): *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten*. Wiesbaden
- Freeman, Linton C. (1978/79): Centrality in Social Networks Conceptual Clarification. In: *Social Networks*, 1. Jg., H. 3, S. 215–239
- Frey, Vincenz (2020): Vertrauen in sozialen Netzwerken. In: Tutić, Andreas (Hrsg.): *Rational Choice. Sozialwissenschaftliche Einführungen, Band 1*. Berlin/Boston, S. 215–231
- Friedkin, Noah E. (1981): The Development of Structure in Random Networks: An Analysis of the Effects of Increasing Network Density on Five Measures of Structure. In: *Social Networks*, Jg. 3, H. 1, S. 41–52
- Gilsing, Victor/Nooteboom, Bart (2005): Density and Strength of Ties in Innovation Networks: An Analysis of Multimedia and Biotechnology. In: *European Management Review*, 2. Jg., H. 3, S. 179–197
- Gould, Roger V. (1993): Collective Action and Network Structure. In: *American Sociological Review*, 58. Jg., H. 2, S. 182–196
- Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: *American Journal of Sociology*, 78. Jg., H. 6, S. 1360–1380
- Granovetter, Mark S. (1983): The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. In: *Sociological Theory*, 1. Jg., S. 201–233
- Grapentin-Rimek, Theresa (2018): *Executive Summary. BNE-Bildungslandschaften – Kommunen als Schlüsselstellen für eine gesellschaftliche Transformation zu einer nachhaltigen Entwicklung*. Berlin
- Gulati, Ranjay (1995): Does Familiarity Breed Trust? The Implications of Repeated Ties for Contractual Choice in Alliances. In: *The Academy of Management Journal*, 38 Jg., H. 1, S. 85–112
- Gulati, Ranjay/Nohria, Nitin/Zaheer, Akbar (2000): Strategic Networks. In: *Strategic Management Journal*, 21. Jg., H. 3, S. 203–215
- Hagedoorn, John/Duysters, Geert (2002): Learning in Dynamic Inter-Firm Networks: The Efficacy of Multiple Contacts. In: *Organization Studies*, 23. Jg., H. 4, S. 525–548
- Hasselkuß, Marco (2018): *Transformative soziale Innovation durch Netzwerke. Das Beispiel „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. Wuppertaler Schriften zur Forschung für eine nachhaltige Entwicklung, Band 12. München

- Heide, Jan B./Miner, Anne S. (1992): The Shadow of the Future: Effects of Anticipated Interaction and Frequency of Contact on Buyer-Seller Cooperation. In: *The Academy of Management Journal*, 35. Jg., H. 2, S. 265–291
- Kolleck, Nina (2014): Innovations Through Networks: Understanding the Role of Social Relations for Educational Innovations. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17. Jg., H. 5, S. 47–64
- Kolleck, Nina (2015): Innovationen und Bildungslandschaften: Ergebnisse Sozialer Netzwerkanalysen. In: Fischbach, Robert/Kolleck, Nina/de Haan, Gerhard (Hrsg.): *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten*. Wiesbaden, S. 55–67
- Kolleck, Nina (2016): Uncovering Influence Through Social Network Analysis: The Role of Schools in Education for Sustainable Development. In: *Journal of Education Policy*, 31. Jg., H. 3, S. 308–329
- Kolleck, Nina (2019): The Emergence of a Global Innovation in Education. Diffusing Education for Sustainable Development Through Social Networks. In: *Environmental Education Research*, 25. Jg., H. 11, S. 1635–1653
- Kolleck, Nina/Bormann, Inka (2014): Analyzing Trust in Innovation Networks: Combining Quantitative and Qualitative Techniques of Social Network Analysis. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17. Jg., H. 5, S. 9–27
- Kolleck, Nina/de Haan, Gerhard/Fischbach, Robert (2011): Social Networks for Path Creation: Education for Sustainable Development Matters. In: *Journal of Futures Studies*, 15. Jg., H. 4, S. 77–92
- Kolleck, Nina/de Haan, Gerhard/Fischbach, Robert (2012): Qualitätssicherung in der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Netzwerke, Kommunen und Qualitätsentwicklung im Kontext der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *BMBF (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Beiträge der Bildungsforschung, Band 39*. Bonn, S. 115–142
- Kolleck, Nina/Jörgens, Helge/Well, Mareike (2017): Levels of Governance in Policy Innovation Cycles in Community Education: The Cases of Education for Sustainable Development and Climate Change Education. In: *Sustainability*, 9. Jg., H. 11, Art. 1966
- Kraatz, Matthew S. (1998): Learning by Association? Interorganizational Networks and Adaptation to Environmental Change. In: *Academy of Management Journal*, 41. Jg., H. 6, 621–643
- Krackhardt, David (1992): The Strength of Strong Ties: The Importance of Philos in Organizations. In: Nohria, Nitin/Eccles, Robert G. (Hrsg.): *Networks and Organizations: Structure, Form, and Action*. Boston, S. 216–239
- Kropp, Cordula (2013): Nachhaltige Innovationen – eine Frage der Diffusion? In: Rückert-John, Jana (Hrsg.): *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels. Innovation und Gesellschaft, Band 2*. Wiesbaden, S. 87–102
- Larson, Jennifer M. (2017): The Weakness of Weak Ties for Novel Information Diffusion. In: *Applied Network Science*, 2. Jg., Art. 14
- Leonard-Barton, Dorothy (1984): Interpersonal Communication Patterns Among Swedish and Boston-Area Entrepreneurs. In: *Research Policy*, 13. Jg., H. 2, S. 101–114
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017): *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Berlin
- Newman, Mark/Barabási, Albert-László/Watts, Duncan J. (Hrsg.) (2006): *The Structure and Dynamics of Networks*. Princeton/Oxford
- Nooteboom, Bart (1999): *Inter-Firm Alliances. Analysis and Design*. London/New York

- Marwell, Gerald/Oliver, Pamela E./Pahl, Ralph (1988): Social Networks and Collective Action: A Theory of the Critical Mass. III. In: *American Journal of Sociology*, 94. Jg., H. 3, S. 502–534
- Moody, James/Coleman, Jonathan (2015): Clustering and Cohesion in Networks: Concepts and Measures. In: Wright, James D. (Hrsg.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2. Aufl. New York, S. 906–912
- Oh, Hongseok/Chung, Myung-Ho/Labianca, Guiseppe (2004): Group Social Capital and Group Effectiveness: The Role of Informal Socializing Ties. In: *Academy of Management Journal*, 47. Jg., H. 6, S. 860–875
- Okruh, Stefan (1999): Innovation und Diffusion von Normen: Grundlagen und Elemente einer evolutischen Theorie des Institutionenwandels. *Volkswirtschaftliche Schriften*, Band 491. Berlin
- Olson, Mancur (1965): *The Logic of Collective Action. Public Goods and the Theory of Groups*. Cambridge
- Prell, Christina/Hubacek, Klaus/Reed, Mark (2009): Stakeholder Analysis and Social Network Analysis in Natural Resource Management. In: *Society and Natural Resources*, 22. Jg., H. 6, S. 501–518
- Putnam, Robert D./Leonardi, Robert/Nanetti, Raffaella Y. (1993): *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton
- Raub, Werner/Buskens, Vincent (2006): Spieltheoretische Modellierungen und empirische Anwendungen in der Soziologie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 44, S. 560–598
- Rogers, Everett M. (1962): *Diffusion of Innovations*. New York
- Ryan, Bryce/Gross, Neal C. (1943): The Diffusion of Hybrid Seed Corn in Two Iowa Communities. In: *Rural Sociology*, 8. Jg., H. 1, S. 15–24
- Siegel, David A. (2009): Social Networks and Collective Action. In: *American Journal of Political Science*, 53. Jg., H. 1, S. 122–138
- Simpson, Brent/Willer, Robb/Ridgeway, Cecilia L. (2012): Status Hierarchies and the Organization of Collective Action. In: *Sociological Theory*, 30. Jg., H. 3, S. 149–166
- UN (1993): Report of the United Nations Conference on Environment and Development. Rio de Janeiro, 3-14 June 1992. Volume I. Resolutions Adopted by the Conference. New York
- UN (2002): Report of the World Summit on Sustainable Development. Johannesburg, South Africa, 26 August-4 September 2002. New York
- UNESCO (2014): *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris
- UNESCO (2020): *Education for Sustainable Development. A Roadmap*. Paris
- Valente, Thomas W. (1995): *Network Models of the Diffusion on Innovations*. Cresskill
- von Neumann, John von/Morgenstern, Oskar (1944): *Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton
- Wasserman, Stanley/Faust, Katherine (1994): *Social Network Analysis. Methods and Applications. Structural Analysis in the Social Sciences*, Band 8. Cambridge
- Watts, Duncan J./Strogatz, Steven H. (1998): Collective Dynamics of 'Small-World' Networks. In: *Nature*, 393. Jg., H. 6684, S. 440–442

8 Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Umwelt- und Nachhaltigkeitsforschung

Ronald Gebauer

8.1 Einleitung

Eine Beschäftigung mit Bildung für nachhaltige Entwicklung kann sich nicht davon enthalten, sich gründlich mit der Kritik an BNE auseinanderzusetzen. Das vorliegende Kapitel gibt einen Überblick über die wichtigsten kritischen Perspektiven zu BNE. Der Beitrag nimmt jedoch seinen Ausgangspunkt bei der (kritischen) Beschäftigung mit nachhaltiger Entwicklung (Abschnitt 8.2). Das ist schon deswegen angemessen, weil BNE starken Bezug auf den Begriff der Nachhaltigkeit nimmt. Durch den Fokus von BNE auf Bildung ist zudem der Bezug auf Wissen zentral. Er ist schon alleine dadurch gegeben, da Bildungsprozesse (auch) auf Wissensvermittlung abzielen. Aus diesem Grund werden im Anschluss an die kritische Auseinandersetzung mit nachhaltiger Entwicklung zunächst die Studien zur Umweltsoziologie besprochen, die sich sehr intensiv mit dem Zusammenhang von Umweltwissen, Umweltbewusstsein und Umweltverhalten beschäftigt haben und immer noch beschäftigen (Abschnitt 8.3). Daran anschließend wird die neuere Forschung konkret mit Bezug auf Bildung in den Blick genommen (Abschnitt 8.4). Zum einen werden Studien aus der Tradition der Umweltbildung betrachtet und zum anderen – darauffolgend – Studien, die sich genuin für die Wissensvermittlung von nachhaltigkeitsbezogenem Wissensstoff und dessen Verhaltensrelevanz interessieren. Darauf folgt eine Betrachtung der Entwicklung des neuen Bildungskonzepts BNE und der in diesem Zusammenhang erfolgten Bemühungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, sich von den bestehenden (und heute immer noch existierenden) Umweltbildungskonzepten abzugrenzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung mit einem zeitgemäßen und modernen Bildungskonzept zu fundieren (Abschnitt 8.5).

In der daran anknüpfenden kritischen Auseinandersetzung (Abschnitt 8.6) wird der in der Debatte verschüttete Mehrwert einiger Umweltbildungskonzepte herausgestellt,

R. Gebauer (✉)
Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung GmbH – UFZ, Department Stadt- und Umweltsoziologie,
Permoserstraße 15, 04318 Leipzig
E-Mail: ronald.gebauer@ufz.de

die schon vor der Entwicklung von BNE-Ansätzen ökologische Probleme als im Wesentlichen politische Probleme erkannten. Diese Ausführungen dienen als Ausgangspunkt für die Darstellung kritischer Perspektiven auf Ansätze nachhaltiger Entwicklung, die es für möglich halten, eine entsprechende Transformation auf der Basis von normativen Überzeugungen anzuschieben (Abschnitt 8.7). Engagierte Politikerinnen und Politiker können ebenfalls gleichgerichtete normative Überzeugungen teilen. Eine Möglichkeit kann dabei darin gesehen werden, entsprechende Ziele oder Maßnahmen (z. B. BNE) mit Vertreterinnen und Vertretern der Zivilgesellschaft umzusetzen (Abschnitt 8.8). In der Folge wird über weitere Kritik an bzw. kritische Positionen zu BNE informiert (Abschnitt 8.9). Die Betrachtungen schließen mit einem Fazit (Abschnitt 8.10).

8.2 Die große Nachhaltigkeitstransformation bleibt aus

Das BNE-Kompetenzzentrum begleitet 50 Landkreise und Kommunen dabei, BNE entlang der Bildungskette in den lokalen Strukturen zu verankern. Aufgrund der starken Bezugnahme von BNE auf den Begriff der Nachhaltigkeit kann der Ausgangspunkt für eine Kritik an BNE genau darin liegen, sich erst einmal mit nachhaltiger Entwicklung zu beschäftigen. Gemäß Definition der Brundtland-Kommission handelt es sich dabei um eine Entwicklung „die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, daß künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, S. 46; siehe zur Definition von Nachhaltigkeit bzw. von Bildung für Nachhaltigkeit auch Kapitel 2 in diesem Bericht).

Gemessen an diesem Ziel ist das, was bisher dafür getan wurde, im Weltmaßstab völlig unzureichend.¹ Das lässt sich schon daran erkennen, dass die CO₂-Emissionen im Zeitraum zwischen 2010 und 2019 um weitere 10 Prozent zugenommen haben (Global Carbon Project 2020, eigene Berechnungen). Ebenfalls ist der weltweite Ressourcenverbrauch zwischen 2010 und 2017 um weitere 20 Prozent gestiegen (Schandl u. a. 2019; UNEP/IRP 2018, eigene Berechnung) und der Verlust an Biodiversität (Rückgang beobachteter Populationen von Säugetieren, Vögeln, Amphibien, Reptilien und Fischen) im Zeitraum zwischen 1970 und 2016 um

¹ Eine ambitionierte internationale Nachhaltigkeitsstrategie, der es gelänge, die globale Erwärmung um 1,5 Grad bis zum Jahr 2100 zu begrenzen, würde sich jedoch positiv auf die gegenwärtig vorhandenen Optionen auswirken, die die Menschheit zur Verwirklichung der SDGs hat (Kapitel 5 des IPCC-Special Reports, IPCC 2018, S. 445–538).

68 Prozent gemäß dem jüngsten „Living Planet Report“ (WWF 2020) ist nichts anderes als verheerend zu bezeichnen. Auch der Rückgang der Artenvielfalt von Pflanzen und Pilzen ist in diesem Zusammenhang ausdrücklich zu nennen (für einen Überblick aller bedrohten Lebewesen siehe IUCN 2021).

Mehr noch: In den hoch entwickelten Konsumgesellschaften insbesondere der nördlichen Hemisphäre hat sich eine Kultur entwickelt, in der nicht-nachhaltige Lebensweisen ausdrücklich oder versteckt verteidigt werden (Blühdorn 2020a, Blühdorn 2020b). Das ist angesichts des singulären Moments in der Weltgeschichte – zu dem die ökologischen und sozialen Krisen gerade noch bewältigbar scheinen – eine Entwicklung, die das Überschreiten eines „Point of no return“, insbesondere in Bezug auf den Klimawandel und seine ebenfalls enormen sozialen Kosten, immer wahrscheinlicher werden lassen (Lenton u. a. 2019). Das Credo, das sich aus diesen Betrachtungen ziehen lässt, ist laut Ingolfur Blühdorn, dass die anvisierte globale Transformation zu einer nachhaltigen Gesellschaft derzeit *definitiv* nicht stattfindet (Blühdorn 2020a, S. 14).

Nun scheint die Kritik Ingolfur Blühorns in Teilen vielleicht doch etwas überzogen zu sein, denn im Jahre 2015 konnten sich im Rahmen des Paris Climate Accords immerhin 195 Staaten und die Europäische Union auf das Ziel einigen, die menschenverursachte globale Erwärmung bis zum Ende des 21. Jahrhunderts auf deutlich unter 2 Grad gegenüber der vorindustriellen Epoche zu begrenzen (UN 2021; UNFCCC 2015). Allein ist es fraglich, ob entsprechende anvisierte Maßnahmen, die die Erreichung dieses Ziels gewährleisten sollen (Begrenzung der CO₂-Emissionen auf max. 420 Gigatonnen bis zum Jahr 2100, siehe IPCC 2018, S. 108) hierfür ausreichen.

8.3 Die Beiträge der Umweltsoziologie zum Zusammenhang von Umweltwissen, Umweltbewusstsein und Umweltverhalten

Trotz des „Wunders von Paris“ (Bojanowski 2015), wie der Abschluss des Klimarahmenabkommens bezeichnet wurde, ist der Erfolg von internationalen Abkommen zum Klimaschutz oder zu anderen benachbarten Themen wie Umweltschutz oder Nachhaltigkeit, alles andere als sicher. Beispielhaft sei hier das Debakel der Klimakonferenz von Kopenhagen im Jahr 2009 erwähnt (BMU o. J.). Gründe hierfür liegen in den Partikularinteressen der Staaten, einem fehlenden politischen Gestaltungswillen oder in fehlenden und hierfür erforderlichen Ressourcen

und Kapazitäten (siehe zu den Konfliktlinien im Fall der Verhandlungsparteien im Rahmen der internationalen Klimakonferenzen, Schüßler/Wittneben/Rüling 2016, S. 197).

Vielleicht ist es daher nicht erstaunlich, dass immer wieder an Konsumentinnen und Konsumenten appelliert wird, ihr Verhalten zu verändern, wie etwa im Fall des vom Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg 2002 präsentierten Lösungsansatzes zur Förderung nachhaltiger Konsummuster (John/Rückert-John 2016, S. 269; Blättel-Mink 2016, S. 251).

Stellvertretend für die Verhaltensrelevanz eines solch moralisch aufgeladenen Ansinnens sei an dieser Stelle auf die inzwischen älteren Studien der Umweltsoziologie verwiesen. Deren Befunde zu Umweltbewusstsein und Umweltverhalten in der letzten Dekade des 20. Jahrhunderts waren sehr ernüchternd. So zeigte sich schon in den Auswertungen zu den Umweltbefragungen in Bern und München in den Jahren 1990/91, dass zwar quantitativ gesehen ein hohes Umweltbewusstsein vorherrschte. Auch das Umweltwissen war trotz der damals noch wenig auf lokaler Ebene verankerten Umweltbildung in der Bevölkerung immerhin mäßig verbreitet (Diekmann/Preisendörfer 1991).

Wie die beteiligten Forscherinnen und Forscher in Kausalanalysen jedoch belegen konnten, fanden sich nur sehr geringe Effekte des Umweltwissens auf das Umweltverhalten (Umweltverhalten als selbstberichtete, konkrete Handlungen in Alltagssituationen), die zudem nicht signifikant waren. Das Gleiche traf auf die Beziehung zwischen Umweltwissen und Umweltbewusstsein zu, während für das Umweltbewusstsein selbst immerhin ein geringer positiv-signifikanter Effekt gesichert werden konnte. Diese und andere Studien lassen sich mit Udo Kuckartz etwa so zusammenfassen: „Der Zusammenhang von Umweltwissen und Bewusstsein ist relativ gering, die Effekte von Wissen und Bewusstsein auf das Verhalten sind unbedeutend“ (Kuckartz 1995, S. 82; siehe außerdem Kuckartz 2008; Diekmann/Preisendörfer 2001; de Haan/Kuckartz 1996).

Zu etwas anderen Ergebnissen kommt jedoch die neuere nationale und internationale Forschung. Natur und biologische Vielfalt gelten generationenübergreifend als ein hohes schützenswertes Gut, wie die Ergebnisse der Bevölkerungsumfrage „Naturbewusstsein 2019“ zu Natur und biologischer Vielfalt zeigen (BMU 2020). In einer Metaanalyse von 57 Studien konnte zudem belegt werden, dass

Verhaltensintentionen bzw. -dispositionen (Einstellungen, Verhaltenskontrolle und moralische Werte bzw. normative Überzeugungen) eine nicht zu unterschätzende Verhaltensrelevanz zukommt und mit ihnen 27 Prozent der Variabilität bzw. Varianz² von Umweltverhalten aufgeklärt werden können (Bamberg/Möser 2007; besprochen in Grund/Brock 2020).

Andere Studien finden einen stärkeren Einfluss von Umweltwissen und von Einstellungen auf das Umweltverhalten. So kann das Forschungsteam von Alex C. Michalos bei 1.108 Schülern der zehnten Klassen in Schulen mit BNE-Profilen in Manitoba, Kanada, 25 Prozent der Verhaltensvariabilität aufklären (Michalos u. a. 2015). Eine weitere Metastudie von 158 wissenschaftlichen peer-reviewten Aufsätzen aus dem Jahr 2018 macht außerdem auf die statistische Relevanz von soziodemographischen Variablen aufmerksam (Blankenberg/Alhusen 2018; besprochen in Grund/Brock 2020). Wie die Auswertung der Aufsätze belegt, korreliert umweltfreundliches Verhalten mit Lebensalter (U-förmiger Zusammenhang), Geschlecht (Frauen), und Bildungsabschlüssen, wobei der hier gefundene positive Effekt von höheren Bildungsabschlüssen im Fall höherer Einkommen wieder aufgehoben wird.

8.4 Neuere Beiträge zur Wirksamkeit von Umweltbildung und BNE

8.4.1 Umweltbildung

In der bisherigen sozialwissenschaftlichen Forschung zum Umweltverhalten fanden konkrete Wissensvermittlung/Bildungsangebote zu Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung nur wenig bzw. keine Berücksichtigung. Anders in der erziehungswissenschaftlichen/pädagogischen Forschung: Bei der Durchsicht von 119 Studien zu Umweltbildung fanden bspw. Ardoin u. a. (2018), dass 68 Prozent dieser Arbeiten ausschließlich Umweltwissen adressierten. Die verbleibenden Studien, die in dieser Metaanalyse reanalysiert wurden, untersuchten jedoch u. a. auch den Effekt

² Die Varianz charakterisiert die Streuung der Werte einer konkreten Variablen um ihren gemeinsamen Mittelwert. Diese Streuung ergibt sich dadurch, dass Menschen in den den Forschenden interessierenden Merkmalen (z. B. Umweltverhalten) unterschiedliche Ausprägungen haben (Schäfer 2016, S. 192). Das macht die Varianz zu einem Schlüsselbegriff in der Statistik, denn „alle Statistik hat – wenn sie über die bloße Beschreibung von Daten hinausgeht – nur ein einziges Ziel: die Aufklärung von Varianz“ (Schäfer 2016, S. 67). Varianzaufklärung wird mit Hilfe von geeigneten statistischen Verfahren betrieben, wie Varianzanalyse (z. B. t-Test) oder regressionsanalytische Verfahren (z. B. multiple lineare Regression).

von Umweltbildung auf Umweltverhalten. Auf der Basis aller Studien zusammengenommen ergab diese Untersuchung, dass in 94 Prozent dieser Studien mindestens ein positiver Effekt von umweltbildendem Unterricht belegt werden kann. In diesem Zusammenhang ist aber zu erwähnen, dass 40 Prozent dieser Studien spezifische Effekte – und hier vor allem positive Effekte direkt auf *Umweltverhalten* – nicht belegen konnten.

Eine weitere Metanalyse konzentrierte sich auf Effekte *informeller* Umweltbildung, konkret etwa Medien- und Internetangebote sowie soziale Interaktionen die Umwelt betreffend und Intentionen, die in entsprechend umweltfreundlichem Verhalten resultieren (Varela-Condamió/Novo-Corti/García-Álvarez 2018). Diese positiven Ergebnisse sind offenbar so überzeugend, dass die Autorinnen in Umweltbildung „a powerful tool in order to generate green behavior among citizens“ erkennen (Varela-Condamió/Novo-Corti/García-Álvarez 2018, S. 1573). Darüber hinaus hat Umweltbildung ebenfalls positive Wirkungen auf die Herausbildung und Entwicklung von Umweltbewusstsein, von entsprechenden Einstellungen und Motivationen: Eine weitere Studie zu Umweltbildung in der Mittelstufe der vierten bis sechsten Klassen, welche die Vermittlung von Wissen mit der von Naturverbundenheit kombiniert, belegt zudem einen stark positiven Effekt auf Umweltverhalten durch emotionale Aspekte mit einer Varianzaufklärung von 69 Prozent und nur 2 Prozent durch kognitive Faktoren (Otto/Pensini 2017).

8.4.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Mit dem Erstarken des nationalen und internationalen wissenschaftlichen Interesses an BNE seit dem Jahr 2005 (siehe die bibliometrische Analyse von Grosseck/Tĩru/Bran 2019) sind inzwischen auch größer angelegte empirische Forschungsvorhaben angestrengt worden; und hier auch direkt zu den Wirkungen von Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kurzüberblick in Grund/Brock 2020, S. 4f.). Die Ergebnisse sind jedoch in hohem Grade inkonsistent (Grund/Brock 2020, S. 4).

Vor diesem Hintergrund legen Antje Brock und Julius Grund vom Institut Futur ihre auf den Antworten von 2.049 in Ausbildung (Oberstufen von Schulen, Berufsausbildung, Universitäten) befindlichen jungen Menschen in Deutschland basierende Studie vor (Grund/Brock 2020). Hierbei gelingt es ihnen zu belegen, dass ca. 26 Prozent der Variabilität nachhaltigen Verhaltens aufgeklärt werden können (Grund/Brock 2020, S.

9). Daraus kann geschlossen werden, dass sich nur etwas über ein Viertel der Verhaltensvariabilität auf die in das Regressionsmodell aufgenommenen erklärenden Faktoren zurückführen lässt (zu den einzelnen Faktoren Grund/Brock 2020, S. 9f.). Zu den stärksten erklärenden Faktoren, entsprechend ihrer Effektstärke absteigend sortiert, gehören: Verbundenheit mit der Natur, Emotionen, die in Verbindung zu nachhaltigem Verhalten stehen (Schuld, Stolz, Begeisterung, Sorgen/Beunruhigung, Empörung, Wut) und die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichtsstoffs in Bezug auf Nachhaltigkeit.³ Weniger Erklärungskraft haben hingegen Einstellungen mit Nachhaltigkeitsbezug, Problembewusstsein und das monatlich verfügbare Einkommen. Als statistisch irrelevant stellten sich hingegen Alter, Geschlecht, gefühlte Verbundenheit mit der Menschheit und pluralistische Unterrichtsmethoden heraus.

Mit Bezug auf kostenintensives nachhaltiges Verhalten, wie Bevorzugung von öffentlichen Verkehrsmitteln gegenüber der Nutzung von PKW, Bevorzugung von fair gehandelten und/oder ökologisch erzeugten Produkten, können die hier benannten Faktoren (außer Problembewusstsein) immerhin noch ca. 15 Prozent der Verhaltensvarianz aufklären (Grund/Brock 2020, S. 10). Zu bemerken ist aber, dass sich die Befragung nicht direkt auf Teilnehmerinnen und Teilnehmer von BNE-Maßnahmen bezog, sondern auf ‚junge Menschen‘ in sekundärer oder tertiärer Ausbildung, zudem war sie im Querschnittsdesign angelegt und nicht im für diese Fragestellung der Bildungswirkung eigentlich geeigneteren Längsschnittsdesign. Damit verfehlt diese Studie das Ziel, die BNE-Wirkung systematisch-kontrolliert zu erheben.

Als Ergebnis der Synopse der bisherigen Forschung zu Umweltwissen bzw. Wissen zur Thematik nachhaltiger Entwicklung, ob nun selbst erworben oder durch Umweltbildung oder BNE, lässt sich festhalten, dass es nur zu einem kleineren Teil verhaltenswirksam ist. Abgesehen davon sind die Studienergebnisse darüber hinaus inkonsistent und widersprechen sich teilweise.

³ Leider erfolgt keine differenziertere Varianzaufklärung. Stattdessen werden standardisierten Beta-Regressionskoeffizienten wiedergegeben, die auch häufig für einen Vergleich der Effektstärken der in einem Regressionsmodell aufgenommenen unabhängigen Variablen verwendet werden. Im vorliegenden Modell liefern die Variablen Naturverbundenheit und Emotionen, die in Verbindung zu nachhaltigem Verhalten stehen (siehe oben), jeweils einen ca. 1,3-fach höheren Beitrag zur Erklärung der Verhaltensrelevanz (nachhaltiges Verhalten bzw. Handeln im Alltag) als die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichtsstoffs (eigene Berechnungen).

8.5 Das neue Bildungskonzept von BNE in Abgrenzung zur Umweltbildung: Gestaltungskompetenz vs. Erziehung

Um eine Engführung auf ökologische Krisen/Transformationen zu vermeiden, ist zu bemerken, dass der Begriff der Nachhaltigkeit, wie er oben mit der Definition der Brundtland-Kommission zitiert wurde, deutlich über den des Umweltschutzes hinausgeht (vgl. in diesem Zusammenhang zur Definition von Nachhaltigkeit bzw. Bildung für Nachhaltigkeit auch Kapitel 2 in diesem Bericht). In der Auseinandersetzung mit definitorischen Bemühungen kann diese Definition als eine Art Quasi-Standard, vielleicht sogar Konsensdefinition betrachtet werden (eigene Einschätzung). Gerade diese Einschätzung teilt die Forschungsgruppe Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg jedoch nicht. Sie weisen darauf hin, dass in dieser Hinsicht ein Variantenreichtum der Definition dieses Begriffs alleine schon in einer ansonsten recht homogen erscheinenden Wissenschaft wie der Ökonomie existiert (de Haan/Harenberg 1999, S. 16). Dies muss ihrer Meinung nach aber kein Nachteil sein, denn „mit der Unbestimmtheit des Begriffs ist es möglich, ein außerordentlich kreatives, vielfältiges und doch in der Tendenz eine Richtung bezeichnendes dynamisches Feld zu markieren“ (ebd.).

Demgegenüber ist Kritik in der Form zu äußern, dass eine Festlegung des Begriffs zumindest in der wissenschaftlichen Beschäftigung deshalb notwendig ist, um eine klare Vorstellung darüber zu gewinnen, welche Dimensionen des Begriffs erhoben werden sollen (bspw. in Umfragen). Zudem ist ein geteiltes Begriffsverständnis anzustreben, um etwa Vergleiche zwischen Personengruppen, Regionen, oder gar über die Zeit hinweg anstellen zu können (ähnlich auch: Schnell/Hill/Esser 2005, S. 50ff. und 128f.). Auch wenn in puncto nachhaltiger Entwicklung bisher keine Konsensdefinition vorliegt, ist aber doch zu konstatieren, dass die Forschung sich sehr häufig auf die Definition der Brundtland-Kommission bezieht, also ein Standard und konkrete Indikatoren, wie z. B. der „ökologische Fußabdruck“, (Wackernagel/Beyer 2016) existieren.

Die weiteren Ausführungen in der bereits zitierten Publikation von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg und in Folgepublikationen derselben Forschungsgruppe (de Haan 2002) zielten jedoch gerade auf eine Fruchtbarmachung der Begriffsfamilie nachhaltiger Entwicklung für den Bereich der Bildung mit Hilfe des neuen Begriffs der Bildung für nachhaltige Entwicklung (Hamborg 2017). Der Begriff BNE wird dabei in

bewusster Absetzung zum Begriff der Umweltbildung bzw. Umwelterziehung gesehen, da Letztere gewissermaßen nur einen Ausschnitt der Thematik von Nachhaltigkeit bzw. nachhaltiger Entwicklung umfasst. Was aber den Forscherinnen und Forschern zufolge schwerer wiegt, ist bzw. war die Zentrierung der damaligen Umweltbildung auf Bedrohungsszenarien und ihrer Abwehr (de Haan/Harenberg 1999, S. 18).

Demgegenüber wird Bildung für nachhaltige Entwicklung in Abgrenzung zur Umweltbildung in Hinblick auf Modernisierung fundiert, indem Ökologie, Ökonomie und Soziales als vernetzt gedacht werden (de Haan/Harenberg 1999, S. 18ff.). Daraus ergibt sich gemäß Dorothee Harenberg und Gerhard de Haan folgender Vorteil: „Die positive Entwicklung in einem der Bereiche gilt als notwendig mit der Entwicklung in den anderen Bereichen verbunden. Zwar werden die Bedrohungen im Nachhaltigkeitskonzept durchaus wahrgenommen, es steht jedoch der Zukunfts- und Gestaltungsgedanke im Vordergrund“ (de Haan/Harenberg 1999, S. 18).

Worum es dabei hinsichtlich von Bildungsbelangen geht, ist – wie das letzte Zitat vielleicht schon erahnen lässt – der Begriff der Gestaltungskompetenz. Damit wird die Fähigkeit bezeichnet, „die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (de Haan/Harenberg 1999, S. 62). Mit anderen Worten wird sich in dieser Frage ebenfalls gegen die ältere Umweltbildung abgegrenzt. Diese folgt aus Sicht der Forschungsgruppe Dorothee Harenberg und Gerhard de Haan noch einem Erziehungsverständnis von Bildung, das darauf gerichtet war, Bildungsadressatinnen und -adressaten ein umweltadäquates Verhalten anzuerziehen anstatt es ihnen zu ermöglichen, sich einen eigenen Standpunkt zu erarbeiten. Oder wie es in dem zitierten Gutachten im Wortlaut heißt: „Mit der ‚Gestaltungskompetenz‘ wird, in Absetzung zur moralisch aufgeladenen Erziehung zu umweltgerechtem Verhalten, das Konzept einer eigenständigen Urteilsbildung mitsamt der Fähigkeit zum innovativen Handeln im Feld nachhaltiger Entwicklung ins Zentrum gestellt“ (de Haan/Harenberg 1999, S. 63).

Diese Perspektive aufnehmend hat bei allen weiterhin verbreiteten BNE-Real- bzw. Alltagsdefinitionen⁴ (deren Mehrwert Gerhard de Haan in diesem Feld in Hinsicht auf Innovationen besonders betont) Bildung für nachhaltige Entwicklung „unter den

⁴ Realdefinitionen und hier auch Alltagsdefinitionen sind daran erkennbar, dass sie etwas über den Gegenstand aussagen, „(...) so wie er unabhängig von dieser Definition schon existiert und nicht erst durch die Definition konstruiert (...)“ wird (Kromrey, 2002, S. 165).

bildungstheoretischen Prämissen von Offenheit, Reflexivität und Zukunftsfähigkeit zum Ziel, Lernenden ein systematisch generiertes und begründetes Angebot zu den Themen, Aufgaben und Instrumenten von nachhaltiger Entwicklung zu machen“ (de Haan 2002, S. 14). Und weiter: „Das Angebot soll so aufgebaut sein, dass die Lernenden die Möglichkeit zum Erwerb der Kompetenzen haben, an der zukunftsfähigen Gestaltung der Weltgesellschaft aktiv und verantwortungsvoll mitzuwirken und im eigenen Lebensumfeld einen Beitrag zu einer gerechten und umweltverträglichen Weltentwicklung leisten zu können“ (ebd.).

Wie daran gesehen werden kann, arbeitet die Forschungsgruppe damit eine wissenschaftliche BNE-Definition heraus, die einem modernen, autonomiefördernden Bildungsverständnis gerecht wird. Dennoch bleibt diese Definition unterspezifiziert, weil sie keine Aussagen dazu macht, welche Kompetenzen es denn genau sind, die vermittelt werden sollen bzw. auch worin der Unterschied zu bisherigen Bildungskonzepten liegt⁵ (siehe in diesem Zusammenhang auch die Ausführungen zur Definition von Nachhaltigkeit und BNE in Kapitel 2 in diesem Bericht). Zudem unterstellt der zweite Teil der Definition, dass dieses Wissen doch in irgendeiner Form für gegenwärtige oder zukünftige Verhaltensänderungen der Bildungsadressatinnen und -adressaten in Dienst gestellt werden könne. Damit reduziert sich jedoch der konzeptionelle Unterschied zur klassischen Umweltbildung, die ja auch auf Verhaltensänderungen abstellt.

Nun ist nicht zu bezweifeln, dass durch BNE-Maßnahmen vermitteltes Wissen in bestimmten Zusammenhängen durchaus einer zu leistenden nachhaltigen Entwicklung Impulse verleihen kann, bspw. in beruflichen oder Projektzusammenhängen (aber nicht in erster Linie im Konsumverhalten, hierzu Blättel-Mink 2016), und insofern ist diese Definition den älteren Umwelterziehungskonzepten (z. B. in der Umweltbildung) überlegen. Dennoch ist der Unterschied zu älteren Erziehungsansätzen nur graduell: Folgt man dem Verständnis von de Haan, lassen sich unter bestimmten Bedingungen erwünschte Verhaltensänderungen erzielen. Dass sich die betreffenden Bildungsadressatinnen und -adressaten auch gegen eine Verhaltensänderung entscheiden können, sieht dieses Konzept nun aber ausdrücklich vor. Insofern handelt es sich hier tatsächlich um

⁵ Allerdings macht Gerhard de Haan im selben Aufsatz Vorschläge zu einzelnen Kernthemen, welche durch BNE adressiert werden könnten (de Haan 2002, S. 17).

ein moderneres Begriffsverständnis, denn in älteren Erziehungsansätzen der Umweltbildung wird ja gemäß der Auffassung von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg häufig noch von vornherein darauf vertraut, dass sich Verhaltensänderungen durch Bildung bzw. Erziehung bewerkstelligen lassen (de Haan/Harenberg 1999, S. 67)⁶; eine Position, die nicht unwidersprochen geblieben ist (Hamborg 2017, S. 16ff.) Von dieser speziellen Kritik abgesehen, zeigt sich das modernere Begriffsverständnis des von der Forschungsgruppe Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg ausgearbeiteten Konzepts der Gestaltungskompetenz jedoch auch daran, dass Entscheidungen *wider* besseren (Nachhaltigkeits-)Wissens sich jetzt nicht mehr als defizitär klassifizieren lassen (siehe die Ausführungen weiter unten zu „citizenship as achievement“).

8.6 BNE und die ausbleibende große Transformation: der verschüttete Mehrwert der älteren Umweltbildungsdebatte

Dennoch wird bei beiden dargestellten Ansätzen, dem der Umwelterziehung und dem der Bildung für nachhaltige Entwicklung als Vermittlung von Gestaltungskompetenz, BNE bzw. umweltrelevanten Wissensbeständen in Hinsicht auf Verhaltensänderungen sehr viel zugetraut, was vor dem Hintergrund der oben zitierten Studien nur sehr eingeschränkt zu erwarten ist. Mehr noch: die vielen politischen und Alltagsdefinitionen von BNE, die im Umlauf sind – so zumindest eine der Vermutungen in der Begleitforschung – folgen nicht bzw. nicht notwendigerweise dem BNE-Begriffsverständnis der Forschungsgruppe de Haan. Vielmehr ist davon auszugehen, dass, einhergehend mit diesen Alltagsdefinitionen, umfassendere Verhaltensänderungen erwartet werden, die sich durch die zunehmende strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungswesen erzielen lassen sollen (zur Definition von Nachhaltigkeit bzw. Bildung für Nachhaltigkeit auch Kapitel 2 in diesem Bericht).

Das ist übrigens auch dann der Fall, wenn in diesen Definitionen auf den Begriff der Gestaltungskompetenz Bezug genommen wird. Beispielweise wird in der Definition der

⁶ Oder wie Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg sich direkt in der Gegenüberstellung ihres Konzepts der Gestaltungskompetenz mit der Umweltbildung ausdrücken: „Damit wird deutlich [ihr Gestaltungskompetenzkonzept die Rede; Anmerkung d. A.], daß es nicht, wie in der Umweltbildung noch häufig der Fall, um die unmittelbare Erziehung zu einem veränderten Umweltverhalten geht“ (de Haan/Harenberg 1999, S. 67).

Deutschen UNESCO-Kommission der Erwerb von NE-relevanten Werten, Kenntnissen und Fertigkeiten, „die für eine zukunftsfähige Gestaltung des eigenen Lebens und der Gesellschaft notwendig sind“ (DUK 2011, S. 9) betont. Die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt informiert auf ihrer Website zu ihrem Masterstudiengang „Geographie: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ und verbindet damit den Anspruch, mit BNE, „Menschen zu zukunftsfähigem und verantwortungsvollem Denken und Handeln“ zu befähigen (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt o. J.). Ganz ähnlich skizziert die UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, dass Lernende durch BNE in den Stand versetzt werden, „(...) informierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt, für eine bestandsfähige Wirtschaft und einer gerechten Gesellschaft zu handeln und dabei die kulturelle Vielfalt zu respektieren“ (DUK 2015, S. 12). Und holt dann noch weiter aus: „Ihr [BNE die Rede; Anmerkung d. A.] Ziel/Zweck ist eine Transformation der Gesellschaft“ (ebd.).

Die Kritik an solchen Vorstellungen und Überzeugungen ist nicht, dass all dies nicht wünschenswert wäre. Allerdings wird auf diese Weise Bildung funktionalisiert und im Sinne von „citizenship as achievement“ eine im Grunde genommen defizitorientierte Perspektive auf das Individuum eingenommen, die sich darin ausdrückt, dass nur diejenige Person eine gute Staatsbürgerin bzw. ein guter Staatsbürger ist, die die entsprechenden (Nachhaltigkeits-)Kompetenzen erworben hat (Hamborg 2017). Vielleicht wesentlicher ist jedoch mit Bezug auf die obigen Ausführungen, dass die angestrebte und in diesen Definitionen implizit oder explizit angesprochene Transformation zu Nachhaltigkeit auf diese Weise alleine nicht gelingen kann. Dazu bedarf es einer differenzierteren Perspektive, die im Folgenden skizziert werden soll.

Im Gesamtzusammenhang ist die Neuorientierung von BNE in Abgrenzung zu älteren Ansätzen der Umweltbildung nur als partieller Fortschritt zu werten. Dieser Fortschritt wird allerdings dadurch unterminiert, dass gerade durch diese Neuorientierung wertvolle Erkenntnisse eines Teils der älteren Umweltbildung verschüttet wurden, denn schon in einigen Beiträgen dieses älteren Ansatzes wurden „ökologische Probleme als im Kern politische Probleme erkannt“ (Hamborg 2017, S. 18f.). In diesem Zusammenhang sind sicher die Überlegungen von Jürgen Hasse zutreffend, auf die Hamborg in seinem Aufsatz zur Kritik von BNE Bezug nimmt: „Im individuellen Nahbereich kann fast ausschließlich über Nuancen umweltgerechten Handelns

entschieden werden, während die Verfügung über die maßgeblichen politischen und ökonomischen Strukturen im weitestgehend unzugänglichen Fern-Bereich des Einzelnen liegt“ (ebd).

8.7 Nachhaltige Entwicklung als politische Moralintervention

Diese Einschätzung macht darauf aufmerksam, dass sich die Kritik an BNE mit ebenjeneren politischen und ggf. ökonomischen Strukturen auseinandersetzen muss. Hierbei muss davon ausgegangen werden, dass der Wert von NE ursprünglich in erster Linie von zivilgesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren angesichts von Umweltkrisen (z. B. Tschernobyl-Reaktorunfall, FCKW- und CO₂-Emissionen) erkannt wurde (Rucht 1988). Gerade mit Bezug auf das Wohlergehen zukünftiger Generationen handelt es sich bei NE und BNE jedoch um den Versuch der Durchsetzung schwacher Interessen (von Winter 1997)⁷. Sich dennoch für die Belange von sozial, ökonomisch und ökologisch benachteiligten Gruppen oder noch nicht einmal geborenen Generationen einzusetzen, ist ohne eine Motivation, die von entsprechend affinen Werten bzw. normativen Überzeugungen gespeist wird („Advocacy“, Casey 2014)⁸, kaum vorstellbar.

Politik als gesellschaftliches Teilsystem und in etwas geringerem Umfang auch Ökonomie sind solchen moralisch motivierten Advocacy-Forderungen bzw. aus normativen Überzeugungen gespeistem zivilgesellschaftlichen Engagement in besonderem Maße ausgesetzt. Mithin könnte man den Versuch, diese Forderungen an die Politik oder Ökonomie heranzutragen, wie Vobruba, als politischen bzw.

⁷ Eine Definition schwacher Interessen legt Thomas von Winter vor. Die Einschätzung bzw. Einstufung der Interessen zukünftiger Generationen als „schwache Interessen“ scheint gemäß von Winter gerechtfertigt, denn ihre Interessen lassen sich gegenüber den Interessen, die sich mit der Zugehörigkeit zu den verschiedenen Gruppen im Erwerbssystem ergeben, selbstverständlich nicht in ähnlicher Form organisieren, so dass die Angehörigen der zukünftigen Generationen „ihre“ Interessen nicht vertreten können; noch genuin über ein Machtpotential verfügen (von Winter 1997, S. 539).

⁸ Der Begriff „Advocacy“ ist kein feststehender Begriff. John Peter Casey (2014) sieht ein ganzes Bündel von Begriffen, die Aspekte aufgreifen, die sich auch unter dem Begriff „Advocacy“ subsumieren lassen würden, z. B. „activism, advising, campaigning, commenting, (...) engagement, (...) providing input, lobbying, negotiating, organizing, (...) political action, and social action“ (Casey 2014, S. 1). Allen diesen häufig organisierten Aktivitäten bzw. Interessenvertretungen ist jedoch ein gemeinsames Ziel eigen, nämlich, wie Casey es treffend ausdrückt: „The essential role of advocacy in a democracy is to give voice to those who might otherwise have none (...)“ (Casey 2014, S. 12). Im Auge behalten sollte man jedoch, wie schon in Fußnote ⁷ angemerkt, dass sich bspw. zukünftige Generationen dazu selbstverständlich nicht selbst mit dieser Form der Interessenvertretung in Beziehung setzen bzw. darauf reagieren können.

ökonomischen Moral-Interventionismus bezeichnen (Vobruba 1997, S. 115-118). Speziell im angelsächsischen Bereich wird in dieser Hinsicht und in Hinsicht auf markförmige Austauschbeziehungen gerichtete Initiativen auch von „political consumerism“ gesprochen (siehe das gleichnamige Oxford-Handbuch und die zahlreichen darin versammelten Beiträge, Boström/Micheletti/Oosterveer 2019).

Erfolg können solche Forderungen aber nur haben, wenn sie sich in je spezifische systeminterne Signale übersetzen lassen (Vobruba 1997, S. 128f.). Solche Signale könnten beispielsweise Wahlerfolge grüner oder anderer Parteien oder die Nachfrage nach Produkten, die fair gehandelt werden, sein. Allerdings sind dann von der Politik auch noch die „richtigen“ Maßnahmen bzw. von der Ökonomie bzw. den Unternehmen die „richtigen“ Produkte zu bestimmen, also solche, die in ihren Wirkungen den Intentionen der daran interessierten Advocacy-Akteure entsprechen und die nicht durch unerwünschte, paradoxe oder konstraintentionale Effekte wieder unterlaufen werden (zu Paradoxa und nichtintendierten Effekten z. B. Kemper/Vogelpohl 2013; Endreß 2010; Hennen 1990, S. 11–26; Boudon 1980, S. 83ff.).

In Hinsicht auf solche Interventionen kann zwischen kurzfristiger moralischer Empörung (Boykotte, z. B. der Tropenholzboykott in der Altbundesrepublik der 1980er Jahre), die besonders anfällig für konstraintentionale Folgen ist, und eher mittel- bis langfristigen und konstruktiveren Formen des Engagements unterschieden werden (Gebauer 1997)⁹.

Neben den bereits erwähnten Schwierigkeiten stehen moralisch intendierte Interventionen aber auch vor dem Problem, ob sich die ggf. eingetretenen erwünschten Folgen dauerhaft stabilisieren lassen (Vobruba 1997, S. 129). Im Fall des Engagements für nachhaltige Entwicklung lässt sich jedoch belegen, dass sich solche erwünschten Ergebnisse durch international bindende Verträge erzielen lassen (z. B. FCKW-Verbot). Diese müssen jedoch in der Regel mit einem effektiven Monitoring gekoppelt werden, wie die Verstöße gegen das internationale Emissionsverbot von FCKW-haltigen Treibhausgasen in jüngster Zeit gezeigt haben (Palmer 2020).

⁹ Der Tropenholzboykott war ein völliger Fehlschlag, weil er die betreffenden Exportländer dazu veranlasste, ihre wertvollen Hölzer an weniger wohlhabende Länder abzugeben. Die Folge war, dass noch mehr Tropenholz eingeschlagen wurde, weil die exportierenden Nationen auf die üblichen Einnahmen nicht verzichten wollten bzw. konnten (Der Spiegel 1997).

8.8 BNE als Versuch der umwegigen Durchsetzung von Nachhaltigkeitsinteressen

Eine grundlegende Tendenz zu einer nachhaltigen Wirtschafts- und Lebensweise ist aber nach wie vor nicht oder höchstens teilweise zu erkennen. Allerdings hat die Nachhaltigkeitsthematik die Politik erreicht. Grundlegend bleibt, dass es sich bei Nachhaltigkeitsinteressen nach wie vor um schwer durchsetzbare Interessen handelt, so dass einflussreiche politische Eliten, selbst wenn sie gleiche oder ähnliche Weltanschauungen und normative Überlegungen mit zivilgesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren teilen, nicht bzw. nicht immer in der Lage sind jene durchzusetzen.¹⁰ Vielleicht ist es deshalb nicht erstaunlich, dass Politikvertreterinnen und -vertreter angesichts zu geringer finanzieller Verfügungsressourcen versuchen, diese Ziele nicht (mehr) in erster Linie im politischen Prozess weiter zu verfolgen (denkbar wären ja auch eine BNE-Gesetzgebung bzw. weitaus großzügigere Fördermittel zum nachhaltigen Umbau und damit auch zur Entlastung der Bevölkerung), sondern über umwegige Interessensverfolgung.¹¹

Gemeint sind hier konkrete Anstrengungen, die darauf hinauslaufen, diese Ziele über lokale und zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure zu realisieren (Mai 2016, S. 206). Die auf normativen Überzeugungen basierenden Politikinterventionen zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure werden nun gewissermaßen „umgedreht“ und die zu lösenden Probleme werden in die Zivilgesellschaft zurückdelegiert. Hier wird darauf gesetzt, mit Hilfe von zivilgesellschaftlichem Engagement und in der Bevölkerung verbreiteten normativen Überzeugungen für noch mehr Nachhaltigkeitsbewusstsein zu sorgen. Das ist übrigens auch in anderen Politikfeldern nichts Außergewöhnliches, denn wie Manfred Mai es treffend schildert:

„Organisierte Interessen und Verbände (Zivilgesellschaft) sowie Regierung und Verwaltung (Politik) haben ein gemeinsames Interesse daran, dass zivilgesellschaftliche Akteure in einem Politikfeld in der

¹⁰ Zu gleichgerichteten Vorstellungen bzw. normativen Überzeugungen im Kontext von auf normativen Überzeugungen gründenden Politikinterventionen siehe Vobruba 1997 (S. 128f.).

¹¹ Die Logik umwegiger Interessensverfolgung beruht dabei im Prinzip darauf, dass Akteurinnen und Akteure (z. B. der Zivilgesellschaft) durch materielle oder immaterielle Anreize zu mehr Engagement für die Verwirklichung von Zielen gewonnen werden sollen, die andernfalls (z. B. im Politikbetrieb) aufgrund von divergierenden Interessen/Positionen nicht oder nur sehr schwer erreicht werden können. Ähnlich definiert, aber am Beispiel des Konzepts der „eigennützigen Hilfe“ dargestellt, bei Vobruba 1992 (S. 184).

Lage sind, Funktionen und Aufgaben im Sinne des Gemeinwohls zu erfüllen, ohne dass es dazu staatlicher Eingriffe bedarf. Der Staat gibt in der Regel nur generelle Ziele vor, die er ohne die Hilfe von Verbänden nur mit großem Aufwand erreichen könnte“ (Mai 2016, S. 206).

Inwiefern die Interessen zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure bei der Lösung solcher Probleme oder beim Anschieben von Transformationsprozessen mit denen der Politik aber kohärent sind, bedürfte einer gesonderten Untersuchung, die an dieser Stelle nicht zu leisten ist. Im Zusammenhang mit BNE ist die (durchaus wertzuschätzende) Mühe bemerkenswert, BNE ausgehend von der politischen Bundesebene in regionalen und in erster Linie lokalen Kontexten zu verankern, wobei als entscheidende Ressource hierfür die Verbreitung von Wissen über bzw. von Kompetenzen zu Nachhaltigkeit bzw. nachhaltiger Entwicklung gesehen wird. Das Gelingen einer solchen Strategie ist jedoch, wie die Ausführungen weiter oben gezeigt haben, nicht per se erfolgversprechend. Zudem ist eine Politik der großen Transformation schlecht beraten, schwerpunktmäßig und alleinig auf Verhaltensänderungen zu setzen. Grund hierfür ist, dass die Mitmachbereitschaft in der Bevölkerung erodieren kann, tendenziell sogar umso mehr, je entschiedener diese Maßnahmen propagiert werden oder wenn Bevölkerungsmeinungen dagegen instrumentalisiert werden.¹²

Das bedeutet jedoch wiederum nicht, dass BNE keinen Beitrag in Hinsicht auf eine nachhaltigere Wirtschafts- und Lebensweise leisten kann. Dazu ist aber ein Umdenken erforderlich, das von überzogenen Erwartungen zu massenhaften Verhaltensänderungen Abstand nimmt. Stattdessen könnte der Wert von BNE-Bildungsmaßnahmen auch darin liegen, dass die dort vermittelten Inhalte auf die kritische Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit im politischen Prozess zielen und damit indirekt auf die (notwendige) Akzeptanz nachhaltiger Entwicklung insgesamt. Das verlangt jedoch, dass die politische Ebene sich zusätzlicher Anstrengungen eben nicht enthalten kann, denn Akzeptanz setzt voraus, dass NE-Maßnahmen im politischen Prozess flankiert werden (z. B. Bereitstellung zusätzlicher ggf. erheblicher

¹² Diese Problematik betreffend lassen sich sehr leicht Beispiele anführen: Etwa die aktuelle Impfmüdigkeit oder gar Leugnung der Existenz von Corona – oder mit engerem thematischen Bezug zu Nachhaltigkeit und BNE – die in ihren negativen Folgen nicht zu unterschätzende Sympathie von Teilen der US-Bevölkerung für Trumps „Anti-Klima“-Politik (z. B. Leiserowitz u. a. 2021, die dieses Thema in einer Studie aktuell aufgreifen).

Mittel für eine flächendeckende (B)NE in einem Nachhaltigkeitspakt, Sensibilisierung der für Bildungsfragen und ggf. NE zuständigen Länderebene). Das soll natürlich nicht unterstellen, dass auf diesen Gebieten bisher nichts getan wurde, so gibt es inzwischen auch auf Länderebene vielfältige Initiativen und Nachhaltigkeitsstrategien, aber der „große Wurf“ steht noch aus.

8.9 Weitere Kritikpunkte

Anschlussfähig an die letzten Überlegungen – wenn auch mit einem anderen Akzent – ist es, (B)NE im Zusammenhang mit Politikkonzepten zu sehen, die von neo- bzw. wirtschaftsliberalen Vorstellungen inspiriert sind. Die folgenden Ausführungen lehnen sich wieder sehr eng an Steffen Hamburgs Aufsatz „Wo Licht ist, ist auch Schatten‘ – Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum“ an (Hamburg 2017, S. 23ff.).

Demzufolge wird (B)NE oftmals mit Homogenisierungstendenzen im Bildungswesen und der Verbreitung von neoliberalen Ideologien (und das weltweit) in Verbindung gebracht. In einer von Steffen Hamburg zitierten Studie von Lucie Sauvé u. a. wird bspw. festgestellt, dass die analysierten Policy-Dokumente der Vereinten Nationen, die Bezüge zu BNE und Umweltbildung haben, „von einer instrumentellen Perspektive auf Bildung, einer auf Ressourcen reduzierten Konzeption von Umwelt und einer im ökonomischen Sinn wachstumszentrierten Perspektive auf Entwicklung“ geprägt sind (Hamburg 2017, S. 23).

Auch die wettbewerbsförmige Ausgestaltung von (B)NE-Aktivitäten können in diesem Licht gesehen werden, denn wie im Fall der Verankerung von BNE in Deutschland geschieht dies u. a. durch sekundäre Anreize wie Auszeichnungen im Rahmen des UNESCO-Weltaktionsprogramms (Kommunen, Lernorte, Netzwerke) oder anderen Preisen (Hamburg 2017, S. 24). Diese könnten u.U. mit Enttäuschungen bei denjenigen Kommunen verbunden sein, die keine dieser rein symbolischen oder auch geldwerten Gratifikationen erhalten. Diese Frage ist aber bisher nicht geklärt. Ebenso die Frage, ob der Wettbewerb eine geeignete Strategie darstellt, die der flächendeckenden Verbreitung und Verankerung von BNE die hierfür nötigen Impulse verleihen kann. Zu beiden Teilaspekten könnten die Analyseergebnisse der in der formativen Evaluation durchzuführenden Interviews Aufschluss bringen, zumindest in

den Kommunen und Landkreisen, die bereits solche Preise gewonnen haben bzw. an Wettbewerben teilnahmen.

Ein weiterer Kritikpunkt, der ebenfalls im Zusammenhang mit neoliberalen Diskursen gebracht werden könnte, ist die postkoloniale machtkritische Perspektive. In einer von Steffen Hamborg (2017, S. 19f.) zitierten Studie werden Materialien globalen Lernens und BNE unter dem Blickwinkel des Fortwirkens von Kolonialismus in Deutungs- und Handlungsstrukturen analysiert. Die Analyse zeigt dabei auf, dass historisch überkommene Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den untersuchten Texten nicht grundlegend in Frage gestellt werden und zu einer Stabilisierung derselben beitragen können.

Soweit einige kritische Perspektiven auf (B)NE, die hier nicht aufgeführt wurden, um BNE zu diskreditieren¹³, sondern um sie in der Beschäftigung mit BNE im Auge zu behalten und ggf. forschungsbereichernd zu nutzen.

8.10 Fazit und Perspektiven für die Forschung am BNE-Kompetenzzentrum unter dem Aspekt von BNE-Kritik

Mit der Verabschiedung des Nationalen Aktionsplans durch die Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung im Jahr 2017 wurde den Kommunen eine entscheidende Rolle bei der Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung zugewiesen. Mit dem Gelingen dieser lokalen Verankerung im großen Stil versprechen sich die Initiatoren und andere BNE-Akteurinnen und Akteure den Wandel zu einer nachhaltigen Gesellschaft. Denn sie erkennen in BNE den Schlüssel zur umfassenden Verwirklichung einer nachhaltigen Lebens- und Wirtschaftsweise (NPBNE 2017, S. 7). Der vorliegende Beitrag konnte neben der postulierten und intendierten Rolle von BNE im Hinblick auf eine nachhaltige gesellschaftliche Weiterentwicklung Punkte skizzieren, die diese Perspektiven kritisch in den Blick nehmen.

Die Hauptlinien der Kritik beziehen sich dabei einerseits auf die vorliegenden empirischen Befunde und andererseits darauf, ob (B)NE aufgrund der begrenzten Reichweite von individuellen Entscheidungen zu umweltgerechtem oder auch nachhaltigem Verhalten bzw. Handeln überhaupt die Funktion zukommen kann, die

¹³ Hierzu auch das inspirierende Kapitel 3 „BNE-Forschung zwischen Involviertheit und Distanz“ des gleichen Aufsatzes von Steffen Hamborg (2017).

anvisierte große Transformation in Gang zu setzen bzw. am Laufen zu halten. Wie herausgearbeitet wurde, sind mit Blick auf die empirischen Befunde, die Effekte von Umweltwissen und Umweltbewusstsein auf das Umweltverhalten generell relativ gering. Die neuere ebenfalls empirisch gestützte Literatur, die jetzt auch noch den Bildungsprozess (Umweltbildung und BNE) in den Blick nimmt, kann mit optimistischer stimmenden Ergebnissen aufwarten, die jedoch in hohem Grade inkonsistent sind.

Mit Sicht auf die begrenzte Reichweite individueller Entscheidungen wurde auf wesentliche Charakteristika des politischen und wirtschaftlichen Systems moderner Gesellschaften eingegangen, die die Beeinflussungsmöglichkeiten jedweder normativ inspirierten Intervention begrenzen: Das betrifft natürlich auch Wissen bzw. Kompetenzen, die im Rahmen von BNE-Lehrangeboten vermittelt werden. Deshalb ist die Einschätzung von Teilen der älteren Umweltbildung nach wie vor richtig, der zufolge ökologische Probleme im Kern politische Probleme sind, mit der wesentlichen Ergänzung, dass auch soziale und ökonomische Probleme in Hinsicht auf nachhaltige Entwicklung großer politischer Lösungsbemühungen bedürfen.

Diese Ausführungen sind nicht als Plädoyer gegen BNE zu verstehen, sondern im Gegenteil als wichtige Ergänzung, welche BNE von überzogenen und möglicherweise mit Enttäuschungen verbundenen Erwartungen befreit. In den Blick geraten damit unverzichtbare politische Anstrengungen, die auf eine nachhaltige Entwicklung gerichtet sind, z. B. gesellschaftliche Großprojekte wie Windparks, der Einsatz CO₂-neutraler Technologien und großangelegte Maßnahmen, die auf die Erhaltung von Biodiversität gerichtet sind. Darüber hinaus gehört dazu zweifellos auch die Vorbereitung nationaler und internationaler Abkommen zur Anhebung von sozialen Standards in anderen Ländern bei der nach Möglichkeit ressourcenschonenden Produktion von Konsumgütern. Diese Bemühungen sind nicht unabhängig von der vielfach notwendigen Akzeptanz durch die Bevölkerung zu sehen. Bildungsangebote die auf nachhaltige Entwicklung setzen, könnten diese Akzeptanz verstärken.

In der Begleitforschung am BNE-Kompetenzzentrum wäre es im Rahmen der quantitativen Adressatenbefragungen deshalb möglich, neben Indikatoren, die sich auf den Vermittlungserfolg von BNE-relevanten Wissen und Kompetenzen sowie der Verhaltensrelevanz des Wissenserwerbs beziehen, auch Fragen zur Akzeptanz von politischen Nachhaltigkeitsbemühungen aufzunehmen. Darüber hinaus könnten

Indikatoren aufgenommen werden, die auf eine möglicherweise mit BNE- verstärkte politische Partizipationsmotivation abstellen.

In der qualitativen Forschung wird in den Expertenbefragungen darüber hinaus dem Verhältnis zwischen dem Nachhaltigkeitsprozess in der Kommune und dem Prozess der lokalen Verankerung von BNE in den Strukturen der Kommunen nachgegangen. Hier erhoffen wir uns in den Antworten Aufschluss auch darüber, welchen Wert die befragten Akteurinnen und Akteure BNE in Hinsicht auf die nachhaltige Entwicklung zu resilienten und zukunftsfähigen Städten/Landkreisen beimessen. Neben diesen konkreten Forschungsbezügen dient die Beschäftigung mit kritischen Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung darüber hinaus auch der Einordnung der am BNE-Kompetenzzentrum zu erarbeitenden Forschungsergebnissen.

Literatur

- Anonymus (1997): Mahagoni für alle. In: Der Spiegel, 51. Jg., H. 6, <https://www.spiegel.de/wissenschaft/mahagoni-fuer-alle-a-ee8fbd6d-0002-0001-0000-000008654502> (31.07.2021)
- Ardoin, Nicole M./Bowers, Alison W./Roth, Noelle Wyman/Holthuis, Nicole (2018): Environmental education and K-12 student outcomes: A review and analysis of research. In: The Journal of Environmental Education, 49. Jg., H. 1, S. 1–17
- Bamberg, Sebastian/Möser, Guido (2007): Twenty Years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new Meta-Analysis of Psycho-Social Determinants of Pro-Environmental Behaviour. In: Journal of Environmental Psychology, 27. Jg., H. 1, S. 14–25
- Blättel-Mink, Birgit (2016): Konsum und Nachhaltigkeit. In: Christina Besio/Gaetano Romano (Hrsg.): Zum gesellschaftlichen Umgang mit dem Klimawandel. Kooperationen und Kollisionen. Baden-Baden, S. 241–268
- Blankenberg, Ann-Kathrin/Alhusen, Harm (2019): On the Determinants of Pro-Environmental Behavior – a Guide for Further Investigations. A Literature Review and Guide for the Empirical Economist. In: cege Discussion Papers 350, Göttingen
- Blühdorn, Ingolfur (2020a): Haben wir es gewollt? Vorüberlegung. In: Blühdorn, Ingolfur (Hrsg.): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld, S. 13–27
- Blühdorn, Ingolfur (2020b): Kein gutes Leben für alle! Annäherung an einen Paradigmenwechsel. In: Blühdorn, Ingolfur (Hrsg.): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld, S. 29–64
- Bojanowski, Axel (2015): Historischer Weltklimavertrag: Zehn Gründe für das Wunder von Paris. In: Der Spiegel (Online-Ausgabe). <https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/un-klimavertrag-zehn-gruende-fuer-das-wunder-von-paris-a-1067540.html> (31.08.2021)
- Boström, Magnus/Micheletti, Michele/Oosterveer, Peter (Hrsg.) (2019): The Oxford Handbook of Political Consumerism. New York

- Boudon, Raymond (1980): Logik gesellschaftlichen Handelns: eine Hinführung zur soziologischen Denk- und Arbeitsweise. Neuwied/Darmstadt
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) (2020): Naturbewusstsein 2019. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt. Berlin
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) (o. J.): Etappen des Klimaverhandlungsprozesses. Ergebnisse der UN-Klimakonferenzen. 15. Klimakonferenz 2009 in Kopenhagen. Berlin. <https://www.bmu.de/themen/klima-energie/klimaschutz/internationale-klimapolitik/un-klimakonferenzen/ergebnisse-der-un-klimakonferenzen/> (27.07.2021)
- Casey, John Peter (2014): Understanding Advocacy: A Primer on the Policy Making Role of Nonprofit Organizations. Manuscript of Working Paper from: Working Paper Series, Center for Nonprofit Strategy and Management (CNSM). New York
- de Haan, Gerhard (2002): Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25. Jg., H. 1, S. 13–20
- de Haan, Gerhard/Harenberg, Dorothee (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg. Bonn
- de Haan, Gerhard/Kuckartz, Udo (1996): Umweltbewusstsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen. Opladen
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2011): UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014. Nationaler Aktionsplan für Deutschland. Bonn
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2015): UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Deutsche Übersetzung. Bonn
- Diekmann, Andreas/Preisendörfer, Peter (1991): Umweltbewusstsein, ökonomische Anreize und Umweltverhalten. Empirische Befunde aus der Berner und Münchner Umweltbefragung. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 17. Jg., H. 2, S. 207–231
- Diekmann, Andreas/Preisendörfer, Peter (2001): Umweltsoziologie. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg
- Endreß, Martin (2010): Unvorhergesehene Effekte – altes Thema, neue Probleme? In: Albert, Gert/Greshoff, Rainer/Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Dimensionen und Konzeptionen von Sozialität. Wiesbaden, S. 13–32
- Gebauer, Ronald (1997): Moralischer Konsum. Zur Resonanz des ökonomischen Systems für moralische Anforderungen. Diplomarbeit. Leipzig
- Global Carbon Project (2020): CO₂ Emissions Dataset 1750-2019. <https://folk.universitetetioslo.no/roberan/GCB2020.shtml> (31.08.2021)
- Grossecck, Gabriela/Tîru, Laurentiu G./Bran, Ramona A. (2019): Education for Sustainable Development: Evolution and Perspectives: A Bibliometric Review of Research, 1992-2018. In: Sustainability 11. Jg., H. 21, S. 1–35
- Grund, Julius/Brock, Antje (2020): Education for Sustainable Development in Germany: Not just Desired but Also Effective for Transformative Action. In: Sustainability 12. Jg., H. 7, Art. 2838
- Hamborg, Steffen (2017): ‚Wo Licht ist, ist auch Schatten‘ – Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum. In: Brodowski, Michael (Hrsg.): Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven. Berlin, S. 15–31
- Hauff, Volker (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven

- Hennen, Manfred (1990): Paradoxien und Paradoxe Handlungsfolgen in der Soziologie. In: Hennen, Manfred (Hrsg.): Soziale Motivation und paradoxe Handlungsfolgen. Studien zur Sozialwissenschaft, Band 92. Opladen, S. 11–26
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2018): Global Warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the Impacts of Global Warming of 1.5°C above pre-industrial Levels and Related Global Greenhouse Gas Emission Pathways, in the Context of Strengthening the Global Response to the Threat of Climate Change, Sustainable Development, and Efforts to Eradicate Poverty. Genf
- International Union for Conservation of Nature (IUCN) (2021): The IUCN Red List of Threatened Species. Version 2021-1, Gland. <http://www.iucnredlist.org> (27.07.2021)
- John, René/Rückert-John, Jana (2016): Innovativität der Konsumpraktiken. In: Besio, Christina/Romano, Gaetano (Hrsg.): Zum gesellschaftlichen Umgang mit dem Klimawandel. Kooperationen und Kollisionen. Baden-Baden, S. 269–292
- Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (o. J.): Informationen zum Masterstudiengang „Geographie: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“. <https://www.ku.de/studienangebot/geo-bne-ma> (27.07.2021)
- Kemper, Jan/Vogelpohl, Anne (2013): Paradoxien der neoliberalen Stadt. In: Geographische Zeitschrift, 101. Jg., H. 3/4, S. 218–234
- Kromrey, Helmut (2002): Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. 10. Aufl. Stuttgart
- Kuckartz, Udo (1995): Umweltwissen, Umweltbewusstsein, Umweltverhalten. Der Stand der Umweltbewusstseinsforschung. In: de Haan, Gerhard (Hrsg.): Umweltbewusstsein und Massenmedien. Perspektiven ökologischer Kommunikation. Berlin, S. 71–85
- Kuckartz, Udo (2008): Umweltbewusstsein und Umweltverhalten. In: Informationen zur Politischen Bildung, 287. Jg., S. 4–8
- Leiserowitz, Anthonie/Maibach, Edward/Rosenthal, Seth/Kotcher, John/Xinran Wang/Jennifer Carman/Goldberg, Matthew/Lacroix, Karine/Marlon, Jennifer (2021): Climate Activism: A Six-Americas Analysis. December 2020. New Haven
- Lenton, Timothy M./Rockström, Johan/Gaffney, Owen/Rahmstorf, Stefan/Richardson, Katherine/Steffen, Will/Schellnhuber, Hans Joachim (2019): Climate tipping points – Too risky to bet against. In: Nature, 575. Jg., H. 7784, S. 592–595
- Mai, Manfred (2016). Regieren in der modernen Gesellschaft: Governance aus der Sicht der Ministerialbürokratie. Opladen
- Michalos, Alex C./Kahlke, P. Maurine/Rempel, Karen/Lounatuori, Anu/MacDiarmid, Anne/Creech, Heather/Buckler, Carolee (2015): Progress in Measuring Knowledge, Attitudes and Behaviours Concerning Sustainable Development Among Tenth Grade Students in Manitoba. In: Social Indicators Research, 123. Jg., H. 2, S. 303–336
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (NPBNE) (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Berlin
- Otto, Siegmund/Pensini, Pamela (2017): Nature-based Environmental Education of Children: Environmental Knowledge and Connectedness to Nature, together, are related to Ecological Behaviour. In: Global Environmental Change, 47. Jg., S. 88–94
- Palmer, Jane (2020): The Pollution Detectives. In: Nature, 577. Jg., 464–466
- Rucht, Dieter (1988): Gegenöffentlichkeit und Gegenexperten: zur Institutionalisierung des Widerspruchs in Politik und Recht. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie, 9. Jg., H. 2, S. 290–305

- Schäfer, Thomas (2016): Methodenlehre und Statistik. Einführung in Datenerhebung, deskriptive Statistik und Inferenzstatistik. Wiesbaden
- Schandl, Heinz/West, James/Lutter, Stephan/Lieber, Mirko/Fischer-Kowalski, Marina/Lenzen, Manfred/Geschke, Arne/Miatto, Alessio/Tanikawa, Hiroki (2019): Historical Analysis of Material Resource Use. In: International Resource Panel (IRP) (Hrsg.): Global Resources Outlook 2019. Natural Resources for the Future We Want. Nairobi, S. 42–57
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. Aufl. München/Wien
- Schüßler, Elke/Wittneben, Bettina/Clemens, Charles (2016): Klimakonferenzen. In: Christina Besio/Gaetano Romano (Hrsg.): Zum gesellschaftlichen Umgang mit dem Klimawandel. Kooperationen und Kollisionen. Baden-Baden, S. 187–217
- United Nations (UN) (2021): Status of Treaties: Paris Agreement. https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=XXVII-7-d&chapter=27&clang=_en#EndDec (26.07.2021)
- United Nations Environment Programme (UNEP)/International Resource Panel (IRP) (2018): Global Material Flows Database. <https://www.resourcepanel.org/global-material-flows-database> (23.07.2021)
- United Nations Framework Convention on Climate Change (UNFCCC) (2015): Paris Agreement.
- Varela-Candamio, Laura/Novo-Corti, Isabel/García-Álvarez, María Teresa (2018): The importance of environmental education in the determinants of green behavior: A meta-analysis approach. In: Journal of Cleaner Production, 170. Jg., S. 1565–1578
- Vobruba, Georg (1992): Eigennützige Hilfe. In: Nissen, Sylke (Hrsg.): Modernisierung nach dem Sozialismus. Marburg, S. 183–198
- Vobruba, Georg (1997): Kritik des politischen Moral-Interventionismus. Probleme bei der Rückkehr der Gerechtigkeit in die Politik. In: Vobruba, Georg (Hrsg.): Autonomiegewinne. Sozialstaatsdynamik, Moralfreiheit, Transnationalisierung. Wien, S. 113–131
- von Winter, Thomas (1997): „Schwache Interessen“: Zum kollektiven Handeln randständiger Gruppen. In: Leviathan, 25. Jg., H. 4, S. 539–566
- Wackernagel, Mathis/Beyers, Bert (2016): Footprint: die Welt neu vermessen. 2. Aufl. Hamburg
- WWF (2020): Living Planet Report 2020 – Bending the Curve of Biodiversity Loss. Gland

9 Exkurs: (Post-)Corona-Städte und -Gemeinden und nachhaltige Entwicklung

Ronald Gebauer

Die Bemühungen der Kommunen und auch des BNE-Kompetenzzentrums zur Verankerung von BNE in kommunalen Bildungslandschaften werden zurzeit angesichts der immer noch anhaltenden Corona-Pandemie und ihren negativen Folgen erschwert. Hierbei ist besonders an die Finanzierung zu denken, denn der größte Anteil der kommunalen Ausgaben entfällt auf die Aufgaben, deren Erfüllung den Kommunen rechtlich vorgeschrieben ist (Pflichtaufgaben) und für die sie in erster Linie Schlüsselzuwendungen seitens der Bundesländer erhalten. Für die freiwilligen Aufgaben, die die Kommunen zusätzlich übernehmen, stehen solche Schlüsselzuwendungen i. d. R. nicht zur Verfügung. Gerade diese Leistungen sind es dann auch, die dem Rotstift häufig, jedoch nicht immer, als erstes zum Opfer fallen (Woltering 2021).

Dabei handelt es sich keineswegs um verzichtbare Aufgaben, denn gerade diese Ausgaben sind es eben, die einen im besten Sinne unverzichtbaren Beitrag zur Aufrechterhaltung und Kontinuität des kommunalen sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Lebens leisten (Woltering 2021, S. 24). BNE ist in diesem Zusammenhang gleich doppelt randständig, weil sie erstens keine Pflichtaufgabe ist und zweitens formale Bildung zunächst einmal in das Ressort der Bundesländer fällt und damit im Prinzip durch diese finanziert wird. BNE steht damit in Konkurrenz zu den ebenfalls freiwilligen Ausgaben, etwa für Sporteinrichtungen, Kultureinrichtungen, Bibliotheken, Parkanlagen, Jugendhäuser, kommunale Schwimmbäder, Wirtschafts- und Tourismusförderung, für die der Bund nicht zuständig ist und die Bundesländer nur insofern, als sie Verantwortung für eine „angemessene“ Finanzausstattung ihrer Kommunen tragen (ebd.).

Wenn die Bundesländer diese Aufgabe nicht finanzieren, können die Kommunen diese nur dann realisieren, wenn sie auf ihre Eigenmittel z. B. aus Gewerbe- und

R. Gebauer (✉)
Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung GmbH – UFZ, Department Stadt- und Umweltsoziologie,
Permoserstraße 15, 04318 Leipzig
E-Mail: ronald.gebauer@ufz.de

Grundsteuern sowie Gebühren zurückgreifen können bzw. diese sogar erhöhen. Letzteres planten 68 Prozent der Kommunen ab einer Größe von 20.000 Einwohnern bereits im Jahr 2019, allerdings nicht genuin in Hinsicht auf Bildung (Anonymus 2019).

Wollen sie darüber hinaus tätig werden, können Kommunen prüfen, ob sie, etwa im Fall von Investitionen, Kommunalkredite bei Förderbanken, Landesbanken oder Sparkassen aufnehmen (Brand/Steinbrecher 2021, S. 49). Zusätzlich ist es ihnen auch möglich, besonders bei schwankenden Einnahmen und Ausgaben, Kassenkredite, eine Art „Dispokredit“, aufzunehmen. Eine hohe und anhaltende Kassenkreditverschuldung gilt jedoch als Warnsignal für eine angespannte Haushaltssituation und wird im Zusammenhang mit kommunalen Altschulden diskutiert (Brand/Steinbrecher 2021, S. 46).

Gerade in diesem Zusammenhang ist daran zu denken, dass in der kommunalen „Landschaft“ der Bundesrepublik eine Schere zwischen armen und reichen Kommunen klafft, die in den letzten Jahren noch weiter aufgegangen ist (Deutscher Bundestag 2020, S. 1). Überhaupt stellt sich die Finanzausstattung der Kommunen regional und lokal sehr unterschiedlich dar, was sich in der Verteilung der Investitionsrückstände, der schon erwähnten Verschuldung aufgrund von Kassenkrediten und, im Fall von den unter Haushaltssicherung stehenden Kommunen oder den ebenfalls regional sehr unterschiedlichen Belastungen, durch Sozialausgaben zeigt (ebd.).

Die Verschuldung aufgrund von Kassenkrediten beläuft sich bundesweit bspw. inzwischen auf 46,2 Mrd. Euro (Junkernheinrich/Diehl/Micosatt 2019, S. 13). Jede fünfte Kommune musste sich außerdem dem Diktat eines Haushaltssicherungskonzepts unterwerfen (betrifft etwa ein Viertel der Bevölkerung Deutschlands, Deutscher Bundestag 2020, S. 1). Bei der Rückführung der Schulden konnten hochverschuldete Kommunen zudem seit dem Jahr 2010 kaum messbare Erfolge vermelden (Brand/Steinbrecher 2021, S. 47).

Insbesondere die schon erwähnten Investitionsrückstände in Höhe von mehr als 138 Milliarden Euro betreffen in erster Linie die durch dauerhaft hohe Sozialausgaben und Altschulden gebeutelten Kommunen, die nun anstatt für die Bewältigung der dringend gebotenen Investitionen in die Zukunft (hier auch Stichwort Nachhaltigkeit und BNE; in der großen Anfrage der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen an die Bundesregierung jedoch nicht explizit erwähnt), ihre laufenden Ausgaben zur Erfüllung von

Pflichtaufgaben und für den Schuldendienst aufwenden (Deutscher Bundestag 2020, S. 2)

Die Coronakrise stellt in diesem Zusammenhang eine zusätzliche schwere Belastung der kommunalen Haushalte dar. In einer im Rahmen des KfW-Panels im Frühjahr 2020 durchgeführten Befragung gingen 90 Prozent der antwortenden Kämmergeien von sinkenden Einnahmen aus und 60 Prozent erwarteten steigende Ausgaben (Brand/Steinbrecher 2020, o. S.). Zwar wird von fast zwei Dritteln der Kommunen keine Verschlechterung der Kreditfinanzierungsmöglichkeiten befürchtet, aber 36 Prozent von ihnen planten eine zusätzliche Aufnahme von Kassenkrediten und weitere 26 Prozent wollen den coronabedingten Einnahmeausfällen mit Hilfe von Investitionskrediten begegnen (Brand/Steinbrecher 2021, S. 49).

Die im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie angestellten Prognosen der kommunalen Spitzenverbände gehen nun tatsächlich von erheblichen Defiziten nicht nur für das Jahr 2020 sondern auch für die folgenden Jahre aus. So indizierten bereits die Daten für das erste Halbjahr 2020 ein Finanzierungsdefizit von 9,7 Milliarden Euro. Das ist eine im Vergleich zum gleichen Zeitraum des Vorjahrs mit damals nur 0,2 Milliarden Euro deutlich schlechtere Bilanz auch gegenüber den Krisenjahren von 2009/2010. Grund hierfür sind hauptsächlich die coronabedingten Einnahmeeeinbrüche bei den Gewerbesteuern, eine Entwicklung, die die finanzstarken Kommunen quantitativ stärker betrifft. Letztere können jedoch in stärkerem Umfang auf Rücklagen zurückgreifen und dürften sich auch schneller wieder erholen (Brand/Steinbrecher 2021, S. 51). Auf jeden Fall bleibt festzuhalten, dass die Coronakrise sehr unterschiedliche kurz- und langfristige Folgen für die Kommunen hat bzw. haben wird.

Inzwischen hat der Bund in zwei Gesetzesinitiativen auf die Coronakrise in den Kommunen reagiert und beteiligt sich zusammen mit den Bundesländern in pauschaler Form einmalig an der Kompensation der krisenbedingten Gewerbesteuermindereinnahmen in Höhe von insgesamt 10,968 Milliarden Euro (Anteil des Bundes: 6,134 Milliarden Euro) (Döring 2020, S. 869). Zusätzlich werden ostdeutsche Kommunen im Umfang von 1,422 Milliarden Euro entlastet, indem der Bund seinen Anteil an der Finanzierung der Aufwendungen der Rentenversicherung aus den Zusatzversorgungssystemen der ehemaligen DDR für den Zeitraum von 2021 bis 2024 von 40 auf 50 Prozent erhöht. Außerdem wird der Bund seine Beteiligung an den Kosten für Unterkunft und Heizung in der Grundsicherung für Arbeitssuchende

dauerhaft im Umfang von 25 Prozent auf dann 74 Prozent steigern (Döring 2020, S. 869, 871), bei einem geschätzten Volumen von jährlich 3,4 Milliarden Euro (Brand/Steinbrecher 2021, S. 51). Es bleibt aber abzuwarten, inwieweit diese Hilfen wirken und welche weiteren Auswirkungen die Coronakrise noch haben wird.¹

Einiges spricht jedoch dafür, die Coronakrise und ihre Folgen nicht nur als Hypothek zu sehen, sondern auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für die notwendigen Nachhaltigkeitsanstrengungen zu betrachten, um den sozialen, wirtschaftlichen und Umweltkrisen wirkungsvoller als bisher zu begegnen; mit anderen Worten, um die kommunale Entwicklung für die zukünftigen Anforderungen krisenfest zu machen (Haubner/Kubendorff 2020). Dabei kann die Coronakrise zunächst einmal sogar als Teil dieser Krise(n) gesehen werden, denn Pandemien werden durch weitverbreitete und nicht nachhaltige Lebens- und Wirtschaftsweisen stark begünstigt (IPBES 2020, S. 2). Der Kampf um die Eindämmung der Pandemie kann sich hierbei auf das Nachhaltigkeitsziel bzw. Sustainable Development Goal (SDG) 3, „Gesundheit und Wohlergehen“, beziehen. Hier heißt es u. a. im Unterziel 8, dass der „(...) Zugang zu hochwertigen grundlegenden Gesundheitsdiensten und (der) Zugang zu sicheren, wirksamen, hochwertigen und bezahlbaren unentbehrlichen Arzneimitteln und Impfstoffen für alle (...)“ (Vereinte Nationen 2015, S. 17) Menschen weltweit erreicht werden soll. Diese grundlegende Versorgung in bereits nächster Zukunft ist dabei schon aus Eigeninteresse absolut zielführend, wenn die Zurückdrängung bzw. Beseitigung der Pandemie erfolgreich sein und nicht durch die Wiederausbreitung von Mutationen gefährdet werden soll (IPBES 2020, S. 44).

Gerade in Hinsicht auf SDG 3 „Gesundheit und Wohlergehen“ und den Umgang mit den Pandemiefolgen ist auch das SDG 11 „Nachhaltige Städte und Gemeinden“ relevant, denn die Coronakrise und andere auf nicht nachhaltige Lebens- und Wirtschaftsweisen zurückzuführende Krisen haben insgesamt eine ihrer Wurzeln ganz wesentlich im lokalen Substrat. Städte und Gemeinden krisenfest gegenüber den gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen zu machen, heißt auch ganz wesentlich auf eine resiliente Stadt hinzuwirken, wodurch wiederum mehr oder weniger alle Dimensionen von Nachhaltigkeit tangiert werden (IPBES 2020, S. 3).

¹ Das neue KfW-Kommunalpanel hat diese Frage schon untersucht und kommt zu dem Schluss, dass die kommunalen Haushalte dank des Hilfspakets des Bunds das Jahr 2020 mit einem Überschuss von 2 Milliarden Euro abschließen konnten (Raffer/Scheller 2021, S. 5).

In diesem Zusammenhang ist natürlich auch wieder an BNE zu denken und überhaupt an zukunftsfähige Post-Corona-Städte und -Gemeinden, die gemäß eines Vorschlags der Forschungsgruppe von Uwe Schneidewind am Wuppertal-Institut im Jahr 2020 „näher, öffentlicher und agiler“ werden müssen: *näher* bspw. durch eine stärkere Vereinbarkeit von Leben und Arbeiten unterstützt durch den Ausbau von Naherholungsmöglichkeiten oder auch durch stärker lokale Wirtschaftskreisläufe; *öffentlicher* durch die Stärkung bzw. den Ausbau des öffentlichen „Gesundheitswesens, lebenswichtiger Gesundheitsgüter, (der) Lebens- und Gebrauchsmittelversorgung, (der) kommunalen öffentlichen Strukturen, (der) Bildungs- und Erziehungsinstitutionen als Voraussetzung für eine resiliente und kompetente Gesellschaft“ (Schneidewind u. a. 2020, S. 7); und *agiler* durch die Überführung der Erfahrungen hoher „Agilität“ bzw. Selbstwirksamkeit während der Coronakrise in die Nach-Corona-Phase zur Bewältigung und Steuerung von postcoronalen Entwicklungen in Hinsicht auf nachhaltige Lebens- und Wirtschaftsweisen (Schneidewind u. a. 2020, S. 9).

Der zuletzt angesprochene Punkt könnte auch der Arbeit des BNE-Kompetenzzentrums in der Prozessbegleitung und Prozessevaluation entgegenkommen, denn wie bei der Auftaktveranstaltung gesehen werden konnte, war die Motivation der kommunalen Vertreterinnen und Vertreter trotz Corona überraschend hoch. Alle drei der von der Forschungsgruppe Schneidewind angesprochenen Veränderungsdimensionen sind außerdem interessant und können in Hinsicht auf die Erarbeitung weiterer Perspektiven auf das Zusammen(-Denken) von gesunder und nachhaltiger Stadt gewinnbringend sein. Die kommunalen Vertreterinnen und Vertreter als Experten ansprechend, kann eine diesbezügliche Frage zu den erwarteten Folgen von Corona auch für die Einführung und Verankerung im kommunalen Bildungsmanagement im Interviewleitfaden der Expertenbefragungen zielführend sein.

Wie die Ausführungen zur Corona-Pandemie herausstellen, wird die Verankerung von BNE in den lokalen Strukturen von Kommunen und Landkreisen derzeit vor eine ernste finanzielle Belastungsprobe gestellt. Dennoch spricht einiges dafür, die Coronakrise nicht nur als Hypothek zu betrachten, sondern auch als Anknüpfungspunkt für die Entwicklung von resilienten und zukunftsfähigen Städten und Landkreisen. Diese Perspektiven aufnehmend wird in der anstehenden ersten Welle der qualitativen Experteninterviews auch zu den Folgen der Coronakrise in Hinsicht auf die

anstehende BNE-Verankerung gefragt. In den Wiederholungsbefragungen werden die Auswirkungen der Corona-Pandemie zudem ein wesentlicher Forschungsschwerpunkt sein.

Literatur

- Anonymus (2019): Etliche Kommunen wollen Steuern und Gebühren erhöhen. In: Süddeutsche Zeitung (Online-Ausgabe). <https://www.sueddeutsche.de/politik/kommunen-etliche-kommunen-wollen-steuern-und-gebuehren-erhoehen-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-191016-99-316509> (31.07.2021)
- Brand, Stephan/Steinbrecher, Johannes (2020): KfW-Kommunalpanel 2020 – Kurzfassung: Corona trifft die Kommunen mit voller Wucht – Investitionen sichern trotz Krise! Frankfurt am Main
- Brand, Stephan/Steinbrecher, Johannes (2021): Kommunalfinanzierung in der Corona-Krise – Einschnitte, aber keine Zeitenwende. In: Wirtschaftsdienst, 101. Jg., H. 1, S. 46–53
- Deutscher Bundestag (2020): Große Anfrage der Abgeordneten Stefan Schmidt, Britta Haßelmann, Anja Hajduk u.a. sowie der Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen zur finanziellen Situation der Kommunen in Deutschland. Drucksache 19/16810. Berlin
- Döring, Thomas (2020): Corona-Finanzhilfen des Bundes zur Entlastung der Kommunen. In: Wirtschaftsdienst, 100. Jg., H. 11, S. 869–875
- Haubner, Oliver/Kubendorff, Thomas (2020): Corona als Chance für die Nachhaltigkeitsdebatte. <https://www.demo-online.de/blog/corona-chance-nachhaltigkeitsdebatte> (23.09.2021)
- Intergovernmental Science-Policy on Biodiversity and Ecosystem Services (IPBES) (2020): Workshop Report on Biodiversity and Pandemics. Bonn
- Junkernheinrich, Martin/Diehl, Annika/Micosatt, Gerhard (2019): Kommunale Finanzausstattung und fiskalische Gleichwertigkeit – Handlungsoptionen zur Stärkung finanzschwacher Kommunen. Expertise im Auftrag der Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen. Kaiserslautern/Bottrop
- Raffer, Christian/Scheller, Henrik (2021): KfW-Kommunalpanel 2021. Frankfurt am Main
- Schneidewind, Uwe/Baedeker, Carolin/Bierwirth, Anja/Caplan, Anne/Haake, Hans (2020): „Näher“ – „Öffentlicher“ – „Agiler“: Eckpfeiler einer resilienten „Post-Corona-Stadt“. In: Zukunftsimpuls, 14. Jg., H. 1, S. 1–14
- Woltering, Christian (2021): Und nun auch noch Corona... In: Sozialwirtschaft, 31. Jg., H. 1, S. 24–25
- Vereinte Nationen (2015): Siebzigste Tagung. Tagesordnungspunkte 15 und 16. Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. New York