



Qualitative Studie

# 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“**

*von Anika Duveneck, Mandy Singer-Brodowski & Janne von Seggern*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



Wissenschaftlicher  
Report



## Die Governance von BNE auf dem Weg vom Projekt zur Struktur

Mit dem Ende der UN-Dekade BNE wurde vom Nationalkomitee eine Bilanz (de Haan 2015) zu den bisherigen Aktivitäten sowie eine Strategie für Folgeaktivitäten veröffentlicht (Deutsche UNESCO-Kommission 2013). Die wesentliche Zielstellung für die Folgeaktivitäten im Rahmen des UNESCO-Weltaktionsprogramms BNE (WAP BNE, 2015-2019) sollte demnach die Entwicklung der BNE vom Projekt zur Struktur sein:

*„Die strukturelle Verankerung von BNE in allen Bereichen der formellen und non-formellen Bildung sieht das Nationalkomitee als zentrale Aufgabe aller Akteure an. Das betrifft die politische Unterstützung, die Verankerung in den Bildungsbereichen wie den Kompetenzerwerb für nachhaltiges Handeln. Dieser Schritt vom Projekt zur Struktur muss in allen Bildungsbereichen unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Besonderheiten vorangebracht werden“ (ebd., S. 9).*

Der Prozess der Verankerung von BNE müsse sich dabei auf das ganze Spektrum der BNE-Akteure<sup>1</sup> aus Zivilgesellschaft, Bildungspraxis, Wissenschaft, Politik und Verwaltung stützen – so die Annahme in dem Strategiepapier von 2013. Wie genau die Verankerung aussehen sollte und was das Ergebnis sein würde, ließ und lässt sich dabei nicht direkt planen: Der Verankerungsprozess kann nicht von staatlichen Akteuren mit formalen Entscheidungsbefugnissen verordnet werden; er wird auch von der großen Vielfalt nicht-staatlicher Akteure beeinflusst, die eigene Intentionen verfolgen und ihre Autonomie wahren möchten (Schimank 2007). Zudem gibt es keine erprobten Fahrpläne oder Blaupausen, an die sich die Beteiligten halten können. Vielmehr müssen die Akteure ihre Ziele und Handlungen kontinuierlich aufeinander abstimmen und dabei mit wechselseitigen Abhängigkeiten umgehen.

Die wechselseitige Handlungsanpassung und die Gestaltung der Abhängigkeiten zwischen verschiedenen (z.B. staatlichen und nicht-staatlichen) Akteuren werden in der Forschung unter dem theoretischen Konzept der „*Handlungskoordination*“ gefasst (Benz 2004, S. 17).<sup>2</sup> Der Forschungsansatz der Governance untersucht, wie sich Handlungskoordination auch „*neben oder hinter offiziell verlautbarten, normativen Implementations- und Steuerungsvorstellungen*“ (Bormann et al. 2016, S. 12) vollzieht, um sie besser zu verstehen (Schimank 2007). Die Forschung zu Educational Governance beschäftigt sich dabei speziell mit solchen Prozessen im Bildungsbereich, die von verschiedenen, vonei-

---

<sup>1</sup> Akteurinnen und Akteure werden in diesem Text zusammenfassend als Akteure bezeichnet. Dies soll zum einen dem vereinfachten Lesefluss dienen, zum anderen werden mit Akteuren auch Organisationen und Institutionen bezeichnet.

<sup>2</sup> Der Begriff fasst neben der expliziten Koordination von Handlungen auch implizite Aspekte wie bspw. implizites Wissen, das als Grundlage für spezifische Handlungsmuster verstanden wird (Asbrand 2014). Da die Governance-Perspektive darauf abzielt, interaktive Handlungen zu untersuchen, ist es wichtig, die Existenz von implizitem Wissen innerhalb der Handlungskoordination nicht zu vernachlässigen.

inander abhängigen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen (Bildungseinrichtungen, lokale Ebene, Länder, Bund) gestaltet werden (Altrichter et al. 2007; Maag Merki et al. 2014; Abs et al. 2015). Auch im Kontext von BNE wurden in den vergangenen Jahren bereits Governance-Forschungsprojekte durchgeführt (Bormann et al. 2016). Diese konnten zeigen, dass die Umsetzung der UN-Dekade BNE (2005-2014) im Wesentlichen von einer freiwilligen, „auf Überzeugung basierende[n] Selbstverpflichtung“ (Heinrich et al. 2016, S. 336) der Beteiligten an der Realisierung von BNE abhing. Die übergreifenden Prozesse der Handlungskoordination zwischen den verschiedenen Akteursgruppen innerhalb der UN-Dekade BNE konnten dabei sowohl die Identifizierung mit der Reform (Coburn 2003) steigern, als auch das Wissen über die verschiedenen Bereiche, die in den Umsetzungsprozess involviert waren, erweitern. Interessanterweise wurde außerdem deutlich, dass es gerade die Offenheit und Vagheit des BNE-Konzeptes war, die die Akteure dazu brachte, über die Bedeutung von BNE auch ihre eigenen Regeln der Zusammenarbeit zu verhandeln (Bormann und Nickel 2017).

Im Rahmen der Educational Governance werden die individuellen Handlungen nicht als losgelöst von strukturellen Vorgaben verstanden: Die vorhandenen Strukturen wirken auf die Handlungen der Akteure ein und die Handlungen der Akteure ebenso auf Strukturen. Dabei werden „Steuerungsimpulse in durchaus eigensinnigen und eigenlogischen Prozessen angeeignet und übersetzt (...), die sich im Wechselspiel mit den jeweiligen situiereten Gegebenheiten und der ausgehandelten Bedeutung“ (Bormann et al. 2016, S. 12) vollziehen. Es geht vielen Projekten der Educational Governance Forschung daher um ein Verstehen und Analysieren wechselseitiger Handlungskoordination und der damit einhergehenden permanenten Grenzbearbeitung der Beteiligten zu- und miteinander (Altrichter 2015b)<sup>3</sup>. Unter Grenzbearbeitung werden die Muster verstanden, wie unterschiedliche Akteure in der sektorenübergreifenden Zusammenarbeit bisherige soziale Ordnungen aufrechterhalten oder neue soziale Ordnungen kreieren (Grek 2014). Zentral ist es, aufzuzeigen, wie die unterschiedlichen Beteiligten Grenzen zwischeneinander konstituieren oder überschreiten (Altrichter 2015b).

Die 2018 durchgeführte Interviewstudie des nationalen BNE-Monitorings hat gezeigt, dass sich BNE in den verschiedenen **Bildungsbereichen sehr unterschiedlich** verbreitet, da die Umsetzung mit den jeweiligen historisch gewachsenen Strukturen, Debatten und Professionalitätsverständnissen variiert (Singer-Brodowski et al. 2019a; Singer-Brodowski et al. 2019b). In welcher Hinsicht sich die Handlungskoordination unterschiedlicher Akteure in den verschiedenen Bildungsbereichen genau voneinander unterscheidet und wie sich die professionellen Hintergründe der Beteiligten auf die Grenzbearbeitung im Rahmen der Governance von BNE auswirken, sind bislang **offene Fragen**, die mit der vorliegenden Studie beantwortet werden sollen. Während mit der oben erwähnten Inter-

---

<sup>3</sup> Ein solches analytisches Governance-Verständnis steht im Gegensatz zur normativen Perspektive der Gestaltungsorientierung (Olk und Schmachtel 2017) im Sinne einer Good Governance. Aus diesem Grund werden im vorliegenden Bericht explizit keine konkreten Handlungsempfehlungen abgegeben, sondern es wird darauf abgezielt, ein größeres Verständnis für die Interaktionsdynamiken, Muster und institutionellen Rahmenbedingungen in den jeweiligen Bildungsbereichen sowie den Sektoren zu schaffen, die das Zusammenwirken der Akteure prägen.

viewstudie vor allem ein tieferes Verständnis über die bildungsbereichsspezifischen Systeme geschaffen wurde, in die BNE „hinein diffundiert“ (Singer-Brodowski et al. 2019a), geht die vorliegende Studie besonders auf die **Handlungskoordination** auf dem Weg vom Projekt zur Struktur ein.

## Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Das zentrale Erkenntnisinteresse der Studie war es, ein besseres Verständnis davon zu erlangen, wie die Akteure aus den Gremien des WAP BNE sich und ihr Handeln zur Verankerung von BNE in den verschiedenen Bildungsbereichen koordinieren. Es wurde untersucht, wie die Beteiligten sich bei der Verankerung untereinander abstimmen, welche Strukturen sie dabei in den verschiedenen Bereichen berücksichtigen müssen und wie die Handlungskoordination dabei durch die Sektoren geprägt wird, aus denen heraus die entsprechenden Beteiligten agieren, ergo Verwaltung, Politik, Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Bildungspraxis. Das Wissen um diese Spezifika macht die Muster der Handlungskoordination bei der Verankerung von BNE verständlich. Daraus wiederum lassen sich – so die Erwartung – die Anforderungen an die Handlungskoordination bei der praktischen Umsetzung stärker berücksichtigen. Auf dieser Basis kann ein differenziertes Verständnis für die Verankerung von BNE im Rahmen des WAP BNE-Folgeprogramms der UNESCO „Education for Sustainable Development: Towards Achieving the SDGs (ESD for 2030, 2020-2030)“ geschaffen werden. Damit wird letztlich ein wissenschaftlicher Beitrag zur Umsetzung des Nationalen Aktionsplans BNE (NAP BNE), der ebenfalls bis 2030 ausgerichtet ist, geleistet.

Um die Grundlagen für ein umfassendes Verständnis der Handlungskoordination bei der Verankerung von BNE in Deutschland zu liefern, wurden in zwei Teilstudien zwei Fragekomplexe beantwortet:

### 1) Zur Verankerung von BNE in den verschiedenen Bildungsbereichen

*Wie koordinieren die BNE-Akteure ihre Handlungen in den Bildungsbereichen und wie interagieren die Teilnehmenden im Sinne einer sozialen Praxis<sup>4</sup>? Welche Spezifika der Handlungskoordination ergeben sich aus den unterschiedlichen, historisch gewachsenen Strukturen und Debatten der einzelnen Bildungsbereiche, in die die Umsetzung von BNE eingebettet ist und mit denen die Handlungskoordination in Einklang gebracht werden muss?*

### 2) Zur Verankerung von BNE durch die Akteure aus verschiedenen Sektoren

---

<sup>4</sup> Obwohl die Bedeutung sozialer Praktiken in der Governance-Forschung theoretisch weniger diskutiert wird, wird hier davon ausgegangen, dass sie der Handlungskoordination in Prozessen der Educational Governance inhärent ist. Soziale Praxis ist das, was sich innerhalb der eingeführten multiprofessionellen Zusammenschlüsse entwickelt, die in der vorliegenden Studie analysiert werden. Implizites Wissen kann als „modus operandi der Herstellung sozialer Praxis“ (Asbrand 2014, S. 187) verstanden werden. Asbrand unterscheidet so die (explizite) Bewertung und (implizite) Werthaltung, wobei die Untersuchung Letzterer darauf abzielt, „implizite, handlungspraktische Orientierungen an bestimmte Kontexte“ (ebd., S. 183) nachzuvollziehen. Hier wird daher sowohl das explizite, kommunikative Wissen wie in Ansätzen auch das konjunktive Wissen untersucht (ebd., S. 187).

*Wie koordinieren BNE-Akteure aus den verschiedenen, in den Bildungsbereichen vertretenen Sektoren ihre Handlungen? Wo gibt es Gemeinsamkeiten in der Handlungskoordination, welche Spezifika ergeben sich aus den jeweiligen sektoralen Logiken?*

Auf dieser Grundlage wurde schließlich die Wechselwirkung zwischen dem Prozess der Verankerung von BNE und der Handlungskoordination untersucht:

*Wie wirkt sich das Ziel des gesamten WAP BNE, vom „Projekt zur Struktur“ zu gelangen, auf die Handlungskoordination der Beteiligten aus?*

## Methodisches Vorgehen<sup>5</sup>

Zur Analyse von Dynamiken zwischen verschiedenen Akteuren und ihren sozialen Welten dienen qualitative Forschungsansätze (Flick et al. 2009). Um die im Alltag nicht isolierbaren Meinungen, Einstellungen und Handlungsimpulse erfassen zu können, die im sozialen Austausch mit anderen entstehen, wurden zur Datenerhebung Fokusgruppendifkussionen durchgeführt. Die Methode erfasst, anders als ein Einzelinterview, auch Interaktionsdynamiken<sup>6</sup>, Gruppenmeinungen und -einstellungen (Schulz et al. 2012; Flick 2014).

Es wurden fünf Fokusgruppen zu den Bildungsbereichen des Nationalen Aktionsplans (NAP BNE) gebildet (frühkindliche Bildung, Schule, berufliche Bildung, Hochschule und non-formales und informelles Lernen). Ergänzend wurde analog zu den Fachforen des nationalen Prozesses eine Fokusgruppe zum Bereich Kommune durchgeführt. Für alle Fokusgruppen wurden jeweils Vertreter\*innen aus den oben genannten Sektoren<sup>7</sup> eingeladen, von denen vier bis sieben Personen in verschiedenen Zusammensetzungen teilnahmen. Auch die Vertreter\*innen des BNE-Jugendbeteiligungsprozesses wurden eingeladen, konnten die Teilnahme aber größtenteils nicht realisieren. Insgesamt nahmen 33 Personen an den Fokusgruppendifkussionen teil. Die Personen waren größtenteils Mitglieder in den Gremien des WAP BNE und zeichneten sich durch eine Expertise im jeweiligen Bildungsbereich aus.

---

<sup>5</sup> Eine detaillierte Darstellung des methodischen Vorgehens findet sich hier: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/7/2778>.

<sup>6</sup> Eingang in die Analyse fanden neben den expliziten Argumenten der Personen prozentuale Redeanteile in der Diskussion, spezifische Kontroversen zwischen Diskutant\*innen sowie die Art und Weise der (non-)verbalen Unterstützung anderer Argumentationen („mmh“, Nachfragen). Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stand hier die jeweilige Bezugnahme einzelner Akteure aufeinander und somit die Interaktion der Akteure als soziale Praxis.

<sup>7</sup> Politische Akteure konnten nicht in allen Bereichen eingeladen werden. Außerdem gab es für die Bildungsbereiche folgende Besonderheiten im Sampling: In der frühkindlichen Bildung, schulischen und beruflichen Bildung waren die eingeladenen Bildungspraktiker\*innen Vertreter\*innen ihrer jeweiligen Bildungsorganisationen. Im Bereich Hochschule wurden aufgrund der Überschneidungen der Kategorie Wissenschaft und Bildungspraxis, die explizit forschenden Wissenschaftler\*innen als Wissenschaft eingeordnet und als Bildungspraxis wurden Akteure gesampelt, die in der hochschulbezogenen Bildungs- und Vernetzungsarbeit aktiv sind. Im Bereich der non-formalen Bildungsträger, in dem viele zivilgesellschaftliche Organisationen gleichzeitig Anbieter von Bildungsangeboten und damit Bildungspraxis sind, wurden vor allem große Dachverbände als Zivilgesellschaft klassifiziert, während kleinere Organisationen als Bildungspraxis gesampelt wurden.

Die Diskussionen wurden mit der Frage nach der Bedeutung der Gremienstrukturen für die Verankerung von BNE im jeweiligen Bildungsbereich eröffnet und umfassten Fragen zum Verständnis der Verankerung: Wer partizipiert und entscheidet an der Umsetzung des WAP BNE bzw. des NAP BNE? Welche Handlungsspielräume haben die Person selbst bzw. die Organisation, welche Ansatzpunkte und Verbesserungsmöglichkeiten sehen Sie? Ergänzend wurden Fragen nach Besonderheiten des jeweiligen Bildungsbereichs gestellt. Am Ende der Diskussion wurden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, eine wünschenswerte Form ihrer Zusammenarbeit zu visualisieren. Die Fokusgruppendifkussionen wurden mit Audio- und Videogeräten aufgezeichnet und die Tonaufnahmen vollständig transkribiert.

Die **Datenanalyse** der Transkriptionen erfolgte nach einem strukturierten Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014). Hierbei wurden die Transkripte nach vorab definierten Kategorien, die unter Aspekten der Governance-Perspektive für die Verankerung von BNE von zentraler Bedeutung sind, ausgewertet und verdichtet. Es wurden fallbezogene Zusammenfassungen erstellt, um das Material zu komprimieren und Hinweise zum Verständnis der Verankerung von BNE in den verschiedenen Bereichen herauszuarbeiten (ebd.). Abschließend wurde für jede Fokusgruppendifkussion eine Themenmatrix angelegt, in der die Aussagen der einzelnen Vertreter\*innen zu den verschiedenen Kategorien paraphrasiert und zusammengefasst wurden. Die Matrizen boten einen Überblick über die Ergebnisse und die Grundlage, um sowohl die Bildungsbereiche als auch die Vertreter\*innen der einzelnen Sektoren miteinander vergleichen zu können. Im Zuge dieser komparativen Analyse, also einem systematischen Fallvergleich, wurden „die im Feld vorfindlichen Orientierungen“ (Asbrand 2014, S. 189) in Bezug gesetzt zu den empirischen Erkenntnissen und daraus Idealtypen abgeleitet (ebd.). Hier wurden besonders auch die Interaktionsdynamiken<sup>8</sup> der Diskutierenden im Sinne ihrer gegenseitigen Bezugnahme aufeinander und damit ihre spezifische Form der Grenzbearbeitung tiefergehend analysiert. Auf dieser Grundlage wurden Antworten auf die Forschungsfragen zur Verankerung von BNE in den verschiedenen Bildungsbereichen und durch Vertreter\*innen verschiedener Sektoren eruiert.

Für die Analyse der **Verankerung von BNE in den verschiedenen Bildungsbereichen** wurden die Fokusgruppen hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunkte sowie der Interaktionsdynamiken ausgewertet. Die Ergebnisse wurden im Kontext bildungsbereichsspezifischer Erkenntnisse zur Educational Governance eingeordnet, um aufzuzeigen, welche Strukturen in den unterschiedlichen Bereichen bearbeitet bzw. verändert werden und welche für eine gelingende Verankerung von BNE berücksichtigt werden müssen. Zudem wurde herausgearbeitet, wie diese Strukturen sich in der situationsbezogenen Handlungskoordination der Diskussion und damit in den Interaktionsdynamiken widerspiegeln.

---

<sup>8</sup> Dabei wurde davon ausgegangen, dass die individuellen Handlungen der Akteure stark durch ihre jeweiligen professionellen Kontexte geprägt sind, weil sie aus ihrer jeweiligen (sektoralen) Rolle heraus agieren. Untersucht wurde beispielsweise, wie eigene Positionen reflektiert wurden, wie auf Argumente der anderen Diskutierenden reagiert wurde, welche Redeanteile die Akteure einnahmen und wie mit unterschiedlichen Positionen umgegangen wurde.

Für die Untersuchung der **Verankerung von BNE durch Vertreter\*innen verschiedener Sektoren** wurden die Akteure aus Verwaltung, Politik, Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Bildungspraxis jeweils fokusgruppenübergreifend in den Blick genommen. Der Schwerpunkt lag auf der Frage, wie sie ihre sektorale Funktion beim Engagement im WAP BNE ausgestalten, also wie eng sie sich an den Logiken ihrer Sektoren orientieren bzw. wie weit sie diese für das gemeinsame Ziel auslegen (und als veränderbar betrachten). Bei der Analyse, wie jeder einzelne Akteur die individuellen Handlungen mit denen der Anderen koordiniert, eröffneten sich Muster der Positionierung der einzelnen Akteure. Innerhalb dieses Verfahrens war in allen Fällen das Verhältnis zu bestehenden und notwendigen Strukturen<sup>9</sup> als Unterscheidungsmerkmal kennzeichnend. Zur Unterstützung und Validierung möglicher Charakteristika innerhalb der einzelnen Sektoren wurde zusätzliche Literatur herangezogen. Diese Charakteristika der Positionierungen der Akteure in den jeweiligen sektoralen Fällen wurden durch ein Zusammenspiel von empirischer Basis und theoretischer Integration in einem iterativen Verfahren weiter ausgearbeitet. Durch den Vergleich der unterschiedlichen empirischen Fälle konnten idealtypische Muster der Positionierung pro Sektor aufgezeigt werden. Auf Grundlage der Ergebnisse der Analysen wurde schließlich zusammenfassend diskutiert, was die Entwicklung vom Projekt zur Struktur für die Handlungskoordination bedeutet.

## Aufbau

Der folgende Text widmet sich zunächst der ersten Teilstudie zur Verankerung von BNE in den Bildungsbereichen. Anschließend folgt die zweite Teilstudie zur Verankerung von BNE durch Vertreter\*innen verschiedener Sektoren. Auf Grundlage der beiden Teilstudien folgen abschließend die übergreifenden Ergebnisse zur Handlungskoordination von BNE auf dem Weg vom Projekt zur Struktur.

## 1. Ergebnisse (Bildungs-)Bereiche

Um BNE in den verschiedenen Bildungsbereichen zu verankern, müssen die jeweils unterschiedlichen Strukturen von frühkindlicher Bildung, Schule, beruflicher Bildung, Hochschule, non-formaler Bildung sowie vom Bereich Kommune berücksichtigt werden. Für die Handlungskoordination bedeutet das, dass die Beteiligten ihr Handeln nicht nur aufeinander abstimmen müssen, sondern auch auf die vorhandenen Strukturen, die sie bearbeiten (können).

---

<sup>9</sup> Der Strukturbegriff bezieht sich auf formale, etablierte politische und organisatorische Regeln, Normen, Gremien, Dokumente, Ressourcen und Standards, die die einzelnen Sektoren prägen. In Übereinstimmung mit Giddens' Strukturierungstheorie, die auch in der Educational Governance Anwendung findet (Niedlich 2019, S. 352), verstehen wir „Struktur“ als interdependent und reziprok mit dem Handeln der Akteure. Strukturen haben einen befähigenden und begrenzenden Charakter, in denen Handlungen ermöglicht und legitimiert, zugleich aber auch begrenzt und reguliert werden (Giddens 1984, S. 174). Akteur\*innen sind immer in Strukturen eingebettet, müssen sich aber nicht unbedingt direkt an diese halten. Durch ihr Handeln reproduzieren oder verändern sie Strukturen (ebd., S. 175). Giddens sieht in den Handlungen von Akteuren eine inhärente Macht, da sie ihr eigenes wissensbasiertes Handeln innerhalb von Strukturen reflektieren können.

Um die Spezifika der Strukturen in den verschiedenen Bereichen zu identifizieren, wurden die Fokusgruppendifkussionen dahingehend ausgewertet, welche Themen auf inhaltlicher Ebene jeweils prägend waren (also was explizit diskutiert wurde). Außerdem wurden die impliziten Muster der Handlungskoordination in den Blick genommen, indem auf Ebene der Interaktionsdynamiken ausgewertet wurde, **wie** diskutiert wurde, um auch hier Unterschiede in den verschiedenen Bildungsbereichen zu identifizieren.

### 1.1. Frühkindliche Bildung

Die Fokusgruppendifkussion zu frühkindlicher Bildung drehte sich vor allem um Fragen der Praxis. Im Zusammenhang mit der Vorbildfunktion, die pädagogischen Fachkräften bei der Realisierung von BNE zukommt, wurden vor allem Fragen der **Professionalisierung** verhandelt. So sei eine theoretisch fundierte Haltung nötig, um nicht im Sinne eines veralteten, „*moralinsauren*“ BNE-Verständnisses „korrektes“ Handeln vorzugeben. Stattdessen sollten Fachkräfte dazu befähigt werden: „(...) *dass man, das, was die [Kinder] für Gedanken und Fantasien haben, auch wenn es politisch nicht korrekt ist-. Das zum Gegenstand von Reflektionen macht*“ (W<sup>10</sup>: 162-163). Einerseits wurde BNE so mit der Professionalisierung im Sinne eines theoretisch reflektierten pädagogischen Selbstverständnisses verknüpft. Andererseits wurde problematisiert, dass das Berichtswesen im Zuge der **Qualitäts- und Organisationsentwicklung in den Einrichtungen** sowie eine Fülle neuer Themen und Aufgabenfelder eine hohe Belastung für pädagogische Fachkräfte darstellen und auf Kosten der pädagogischen Kernaufgaben gingen.

Auch bei der Frage der Verankerung von BNE stand die **Praxis im Zentrum**, während politische Vorgaben im Hintergrund blieben. Der\*die Vertreter\*in der Wissenschaft wies vor dem Hintergrund der Trägerautonomie die Vertreter\*innen der Landes- und Bundesverwaltung auf deren fehlende Legitimation hin. Als weiterer Grund für die hohe Praxisrelevanz wurde von Seiten der Verwaltung selbst die hohe Anzahl der Kindertagesstätten angeführt: „*Wir haben allein 50.000 Kitas. Aber wir haben dagegen nur 16 Bundesländer plus einige Bundesminister*“ (V: 1223-1224). Als Herausforderung stellte sich weiterhin die **Konkurrenz um Fördermittel derjenigen zivilgesellschaftlichen Bildungsträger, die Angebote für die frühe Bildung entwickeln**, heraus. Das wurde am Beispiel der Vergabe einer hohen Summe an eine größere Organisation deutlich, die aus Perspektive einer\*s Vertreter\*in kleineren Organisationen dazu geführt hat, dass „*viele, die schon lange in dem Feld sind, (...) sehr gefrustet waren, weil sie sich mit diesem Thema schon sehr lange auseinandergesetzt haben und sie immer irgendwie vor sich herum hangeln, um zu überleben*“ (BP/ZG: 924-926). Viele kleine Träger hätten diese Entscheidung als „*ein Abo auf das Geld (...) wahrgenommen. Da fehlt vielen der Respekt für die Arbeit, die sie schon lange gemacht haben*“ (BP/ZG: 891-896).

Die **Interaktionsdynamiken** der Beteiligten untereinander waren grundsätzlich durch eine hohe **Lösungsorientierung** geprägt. Selbst als das Konkurrenzverhältnis zwischen

---

<sup>10</sup> Die Akronyme in den Zitaten lösen sich folgendermaßen auf: BP: Bildungspraxis; V: Verwaltung; P: Politik; W: Wissenschaft; ZG: Zivilgesellschaft. Manche Vertretenden gehörten mehreren Sektoren an. In diesem Fall wurden beide Sektoren genannt, wie beispielweise ZG/W.

zivilgesellschaftlichen Bildungsträgern thematisiert wurde, ging es den Diskutierenden vorrangig darum, einander für die jeweils damit verbundenen Probleme zu sensibilisieren. Bemerkenswert ist jedoch, dass der\*die **Vertreter\*in eines kleineren Trägers zivilgesellschaftlicher Bildungspraxis** erst von der Moderation zu Redebeiträgen aufgefordert werden musste und sich **trotz des starken Praxisfokus‘ insgesamt kaum zu Wort** meldete. Der\*die Vertreter\*in eines größeren, zivilgesellschaftlichen Bildungsträgers artikuliert hingegen selbstbewusst eigene Strategien zur Verankerung von BNE. Am stärksten waren jedoch die Vertreter\*innen aus **Wissenschaft und Landesverwaltung** in der Diskussion vertreten, wobei Erster\*er die größere Legitimation in der Diskussion zukam. Ihm\*ihr wurde von allen Teilnehmer\*innen der Diskussion häufig zugestimmt; die jeweiligen Argumente intensiv aufgegriffen.

### Einordnung

Im Primat der Praxis kommt das wesentliche Strukturmerkmal der frühkindlichen Bildung zum Ausdruck, nämlich die **Trägerautonomie**. In diesem Bildungsbereich steuern sich die Träger bzw. Trägerverbände selbst, während der Staat im Vergleich zu anderen Bereichen, wie der Schule, nur sehr begrenzte Eingriffsmöglichkeiten hat. Es handelt sich in der frühen Bildung um ein „**korporatistisch-minimalistische[s] Steuerungsmodell**“ (Ratermann und Stöbe-Blossey 2012, S. 15)<sup>11</sup>, dessen Wurzeln auf die historische Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe zurückgehen, der die frühkindliche Bildung in Deutschland zugeordnet ist. Sie ist durch konfessionelle und weltliche Vielfalt (Diskowski 2012, S. 128) geprägt und liegt nach dem Subsidiaritätsprinzip (Gottschall 2001) kaum in der Verantwortung des Staates, sondern ist Teil der kommunalen Selbstverwaltung bzw. der Trägerselbstverwaltung. Dadurch ist eine staatliche Steuerung „als zielgerichtete Einflussnahme zur Erreichung beabsichtigter Wirkungen – im Feld der Kindertagesbetreuung (historisch bedingt) stark unterentwickelt“ (Diskowski 2012, S. 121).

Die geschilderte Belastung der pädagogischen Fachkräfte durch das erhöhte Berichtswesen geht auf **prozedurale Steuerungsansätze zur Qualitätssicherung** zurück, die das korporatistisch-minimalistische Steuerungsmodell in den letzten Jahren zunehmend ergänzen (ebd.). Das Berichtswesen ist einerseits Ausdruck gestiegener staatlicher Regulationsansprüche, die mit der gestiegenen gesellschaftlichen und politischen Bedeutung der frühkindlichen Bildung in den vergangenen Jahren aufkamen (Ratermann und Stöbe-Blossey 2012). Diese hat in Folge der PISA-Studien und vielfältiger anderer Faktoren wie dem Fachkräftemangel und den damit einhergehenden Bemühungen um bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf enorm zugenommen (Anders 2018). Andererseits spielt die Ausrichtung auf Qualitätskriterien auch in der Praxis der frühkindlichen Bildung allgemein und der frühkindlichen BNE im Spezifischen eine wesentliche Rolle. Dafür stehen zum einen Dokumente wie der Leitfaden des Landes Baden-Württemberg für BNE in

---

<sup>11</sup> „Mit dem Begriff Korporatismus wird die Einbindung ("Inkorporierung") von organisierten Interessen in die Politik und ihre Teilhabe an der Formulierung und Ausführung von politischen Entscheidungen bezeichnet.“ (Voelzkow 2000, S. 187)

Kitas (Faas und Müller 2019) und die im Fachforum Frühkindliche Bildung<sup>12</sup> erarbeiteten Qualitätskriterien bzw. Praxisindikatoren (Fachforum Frühkindliche Bildung, im Erscheinen). Nicht zuletzt konnte festgestellt werden, dass sich der Transfer von BNE in diesem Bereich besonders auf das Feld der Qualitätsentwicklung konzentriert (Singer-Brodowski 2019b).

In den **Redeanteilen der Vertreter\*innen von Landesverwaltung und Wissenschaft** spiegeln sich sowohl die staatlichen Regulationsansprüche als auch der Umstand wider, dass die Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung vor allem von Seiten der Wissenschaft beeinflusst wird. Beide nehmen starken Einfluss auf die Diskussion; der Wissenschaft wird jedoch eine höhere Legitimität von den anderen Akteuren zugesprochen. Dessen\*deren Vertreter\*in rückt überdies mit dem Verweis, die Gedanken von Kindern zum Gegenstand von Reflexion zu machen, Fragen von Professionalität und Professionalisierung ins Zentrum der Diskussion. Die **normgebende Rolle der Wissenschaft** ist indikativ für die Bedeutsamkeit wissenschaftlicher Expertise im Prozess der Aufwertung frühkindlicher Bildung (für nachhaltige Entwicklung) (König et al. 2015).

## 1.2. Schule

Die Realisierung von BNE an Schulen ist vor allem durch strukturelle Gegebenheiten und die Logik des Bildungsbereiches an sich gekennzeichnet. Im Bereich Schule thematisierten die Beteiligten der Diskussion vor allem **strukturelle Grenzen**, an die sie selbst bei der Umsetzung von BNE stießen. Besonders häufig zur Sprache kamen dabei fehlende Ressourcen, vor allem in Bezug auf andere Ausgaben: *„Für die Digitalisierung, ich glaube, fünf Milliarden versus elf Millionen für BNE. Dann denkt man schon, hallo. So ist die Gewichtung“* (W: 131-132). Auch die Vertreter\*innen der Zivilgesellschaft forderten aus einer Perspektive des Vergleichs mit anderen Themen heraus, mehr finanzielle Ressourcen für BNE. Der\*die Vertreter\*in der Bildungspraxis machte besonders deutlich, dass sie auf inhaltliche und materielle Unterstützung von außen angewiesen sei, sowohl durch non-formale Bildungsanbieter als auch durch Materialien und eine politische Relevanz zur Umsetzung von BNE.

Als ausschlaggebend für die erfolgreiche Umsetzung von BNE galt die Unterstützung durch die Kultusministerien. Dabei wurde thematisiert, *„dass es da schon enorme Unterschiede gibt, ob Hausleitungen das Thema persönlich und politisch unterstützen“* (V: 216-217). Der\*die Vertreter\*in der Zivilgesellschaft rekurrierte in diesem Zusammenhang auf eine noch immer fehlende politische Relevanz und Unterstützung für BNE (ZG: 98-115). Er/ sie beschrieb sich selbst als *„wohlgenährter Bittsteller“* (ZG: 102). Ressourcen wären zwar insofern gegeben, als dass zivilgesellschaftlichen Organisationen zunehmend „genährt“ seien, trotzdem mussten sie aber noch immer um Ressourcen „betteln“.

Inhaltlich wurde **BNE vor allem im Verhältnis zum Globalen Lernen (GL)** thematisiert, was einzelne Diskutant\*innen noch immer als ein Verhältnis verstanden, in welchem um inhaltliche Deutungshoheit sowie finanzielle Ressourcen konkurriert wurde (u.a. V: 607-

---

<sup>12</sup> Die Fachforen heißen seit dem Start des neuen UNESCO Programms „ESD for 2030“ im Jahr 2020 Foren.

608; W: 998-1005; W: 1035-1038). Ein weiteres Thema war die Beteiligung von Schüler\*innen, die auch an **Fridays for Future** festgemacht wurde: „*Fridays for Future, die sagen mal, es hat ja sowieso keinen Sinn da an der Schule groß zu demonstrieren. Weil, was sollen wir denn an einer Schule lernen, wenn die sowieso total undemokratisch ist und nur die Lehrer vorgeben, was da zu machen ist. Da lernen wir doch nichts*“ (V: 531-533). Einerseits wurden die Proteste als Anlass für die Auseinandersetzung mit der Einbindung von Schüler\*innen in Unterrichtsinhalte und -ausgestaltung verstanden, andererseits wurden aber auch strukturelle Limitationen (u.a. zeitliche Ressourcen) problematisiert, die eine konstante Einbindung der Ideen und Motivation der Schüler\*innen im Allgemeinen erschwerten.

Im Hinblick auf die **Interaktionsdynamiken** fiel die Fokusgruppendifkussion insgesamt durch eine hohe Bezugnahme der Teilnehmenden aufeinander sowie ein problemlösungsorientiertes Miteinander auf, wobei inhaltliche Differenzen konstruktiv diskutiert wurden. Auch in diesem Bildungsbereich meldete sich die\*der Vertreter\*in der **Bildungspraxis kaum zu Wort** bzw. wurde von den anderen Beteiligten unterbrochen, wenn er\*sie auf Fragen antwortet, während die Vertreter\*innen von **Wissenschaft und Verwaltung überdurchschnittlich hohe Redeanteile** zeigten. Letztere wiesen ein hohes Wissen der Spezifik des Bildungsbereiches sowie der daraus resultierenden Herausforderungen für die Verankerung von BNE auf, nahmen eine moderierende Rolle ein und versuchten, auf andere Akteure einzugehen und hatten auch dadurch einen hohen Redeanteil. Die Vertreter\*innen der Zivilgesellschaft widersprachen den Vertreter\*innen der Verwaltung, bezogen sich aber auch auf ihre Aussagen und bauten teilweise argumentativ auf diesen auf.

### Einordnung

In den Ergebnissen der Fokusgruppendifkussion spiegeln sich verschiedene Spannungen wider, die mit Entwicklungen von Reformen zur Öffnung des Schulsystems einhergehen, welche auch unter einer Educational Governance Perspektive untersucht wurden. Um einer staatlichen Übersteuerung des Bildungsbereiches entgegenzuwirken, wurden Schulen seit den 1980er Jahren mehr inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten eingeräumt (Altrichter 2015a). Zudem gewinnen außerschulische Akteure an Bedeutung (ebd.). Die Reibungen der Akteure im Rahmen der Umsetzung von BNE mit den vorhandenen Strukturen sind Ausdruck der Ambivalenzen, die dadurch entstehen, dass es eine Vielfalt von Ansätzen „**post-bürokratischer schulischer Governance** [Übersetzung durch die Autorinnen]“ (Maroy 2009, S. 78) gibt, die jedoch „das traditionelle bürokratisch-professionelle Modell der schulischen Steuerung nicht vollkommen verdräng[en]“ (Altrichter 2015a, S. 54). Somit existieren im derzeitigen Schulsystem „verschiedene Handlungslogiken, Normen und Praxisformen Seite an Seite“ (ebd.), die traditionell-hierarchischen und die inhaltlich-selbstverwaltenden. Dabei sind die Kräfteverhältnisse zwischen den traditionellen und den neuen Akteuren nicht ausgeglichen: Die Handlungsmöglichkeiten von Schulen und Lehrkräften auf „Mikroebene des unterrichtlichen Interagierens“ (ebd., S. 37) werden weiter maßgeblich von den Kultusministerien bestimmt. Für die Vertreter\*innen der Ver-

waltung erwächst aus dieser Zuständigkeit in der Fokusgruppendifkussion ein Drahtseilakt, einerseits die Hierarchie-geprägten Strukturen zu berücksichtigen (die sie bestens kennen), und gleichzeitig Handlungsmöglichkeiten der Zusammenarbeit mit Akteuren aus Bildungspraxis und Zivilgesellschaft zu nutzen oder sogar zu schaffen. Dies spiegelt sich in der gestaltenden Rolle der Verwaltungsvertreter\*innen in der Fokusgruppendifkussion wider. Sie moderierten, aber nahmen in dem Zuge anderen Akteuren teilweise die Möglichkeit, sich stärker in die Diskussion einzubringen.

Die Zivilgesellschaft als „neuer Akteur“ (ebd., S. 35) erhält veränderte Handlungsmöglichkeiten in Veränderungsphasen der Institution Schule. **BNE-Vertreter\*innen der Zivilgesellschaft<sup>13</sup> kommt im System Schule vermehrt die Rolle von unterstützenden Kooperationspartner\*innen** zu, von denen eine Anpassung an Schulstrukturen, -alltag und -rhythmus erwartet wird (Bludau 2017, 234ff.; Singer-Brodowski 2019a). Darüber hinaus gelingt es zivilgesellschaftlichen Akteuren aber nur bedingt, über die Anpassung an schulische Strukturen hinaus im Bildungsbereich eine unabhängige Rolle einzunehmen und so eine kontinuierliche Wirksamkeit zu entfalten und weitreichendere Kooperationsformen umzusetzen. Diese Ambivalenz stellt die Zivilgesellschaft u.a. in ihrer Selbstbeschreibung als „wohlgenährter Bittsteller“ dar. Dennoch ist die Handlungsfähigkeit der beteiligten Akteure generell veränderbar: Zivilgesellschaftliche Akteure sowie Eltern würden zögerlich „als schulische Voraussetzung ernst(er)“ genommen werden (Kussau 2007, S. 157). Die derzeit vergleichsweise hohe gesellschaftliche Präsenz des Themas Nachhaltigkeit reicht noch nicht für eine Vergrößerung von Handlungsmöglichkeiten zur Umsetzung von BNE aus. Die Zivilgesellschaft gestaltet die eigene Rolle erst noch aus und sucht einen bedeutungsvollen Platz im Bildungsbereich Schule. Für ihr stärkeres Engagement wäre auch eine umfangreichere Finanzierung notwendig (Teichert et al. 2018).

Auch die geschilderte Konkurrenz um Ressourcen steht im Zusammenhang mit Educational Governance. Sie geht auf Reformen zurück, die über die Steigerung der inhaltlichen und finanziellen Autonomie auf das Leitbild einer „**eigenverantwortlichen Schule**“ abzielten. Als ein Resultat dieser Reformprozesse kann verstanden werden, dass Schulen untereinander zunehmend um Ressourcen konkurrieren (Altrichter 2015a). Aus den veränderten Rahmenbedingungen erwuchs darüber hinaus der Bedarf einer stärkeren inhaltlichen Profilbildung, bei der Schulen ihre Profile in Abgrenzung zu anderen Schulen aufbauen. Die erwähnte Unterscheidung zwischen BNE und GL, die von Seiten der anwesenden zivilgesellschaftlichen Akteure gemacht wird, kann dagegen auch als Folge unterschiedlicher ministerieller Anbindungen und Förderrouinen verstanden werden sowie als Ausdruck der wettbewerblichen Orientierung außerschulischer Akteure untereinander.

In der Auseinandersetzung um **Fridays for Future** kommt die Schwierigkeit des Bildungsbereiches zum Ausdruck, sich für inhaltliche Beteiligung zu öffnen. Schulen sind

---

<sup>13</sup> Zivilgesellschaftliche Akteure werden als eine höchst diverse Akteursgruppe verstanden, wie beispielsweise Mitarbeitende aus Vereinen, Nichtregierungsorganisationen oder außerschulischen Bildungsträgern (Bludau 2017, S. 233; Singer-Brodowski 2019a). Bludau bezieht sich vor allem auf zivilgesellschaftliche Akteure aus dem Bereich des Globalen Lernens (2017, S. 233).

im Kern von der Bestreikung durch Schüler\*innen betroffen, wenn nicht sogar angegriffen, da Schüler\*innen die grundlegende Legitimation des Schulbesuches in Anbetracht gravierender klimatischer Veränderungen in Frage stellen (Sommer et al. 2019, S. 41; Wehrden et al. 2019, S. 308) und damit auch veränderte Ansprüche an die Institution zum Ausdruck bringen. Indem sie durch die Proteste auf die Einhaltung politischer Ziele drängen (Rucht und Sommer 2019, S. 123), zeigen sie aber ein großes Interesse an Politik und machen ihren Glauben an die eigene Wirksamkeit deutlich, so dass ihr Engagement auch als „politisches Lernen“ (Sommer et al. 2019, S. 22) verstanden wird und so auch als Potenzial für Schulen zu sehen ist. Die Diskussion um die Realisierung von BNE verdeutlicht, dass die Frage von Partizipation im Hinblick auf einen Whole Institution Approach an Schulen nicht nur ein zentrales Thema, sondern auch eine praktische Herausforderung ist.

### 1.3 Berufliche Bildung

Wichtige Themen der Fokusgruppendifkussion zu beruflicher Bildung waren der **Mehrwert von BNE** und das **Verhältnis zwischen Gremienstrukturen und Einzelakteuren** bei der Realisierung und Stärkung von BNE: Die Teilnehmer\*innen versuchten auf der Ebene des privaten Engagements Ansatzpunkte zur Stärkung von (B)NE zu identifizieren, führten dabei jedoch immer wieder Grenzen eigener Handlungsmöglichkeiten an. Es wären vor allem engagierte Lehrkräfte, überzeugte Schulleitungen und Geschäftsführer\*innen, einzelne Schulen und privat engagierte Kolleg\*innen im Betrieb, die den Prozess vorantrieben. Vor diesem Hintergrund wurden auch die Ansatzpunkte für eine Stärkung von BBNE (Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung) verortet. Diskutiert wurden etwa ein (finanzielles) Anreizsystem für Lehrkräfte zur Teilnahme an BNE-Fortbildungen, Anreize für Betriebe durch Effizienzsteigerungen im Betrieb oder für Berufsschulen durch Klimasiegel sowie die Potentiale der „kreativen Auslegung“ vorhandener Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne, um die dort vorhandenen Ansätze zur Werte- und Persönlichkeitsbildung im Sinne von BNE zu nutzen. Die UN-Dekade BNE wurde als unterstützend erlebt, ebenso viele Modellversuche des Bundesinstituts für Berufsbildung und die zunehmende Sensibilisierung von Auszubildenden durch die klimapolitischen Debatten. Die Arbeit des Fachforums Berufliche Bildung innerhalb der Strukturen des WAP BNE wurde hingegen von einigen Teilnehmenden kritisch bewertet. So tauchte die provokative Frage auf, ob „überhaupt ein Interesse an BBNE besteht oder ob man da sitzt im Fachforum, um BBNE zu verhindern“ (W: 640-641). Kritisch wurde auch die Thematisierung von Nachhaltigkeit durch die Sozialpartner im BIBB-Hauptausschuss gesehen (W: 573-575). Im Gegensatz zu dem persönlichen und privaten Engagement von Individuen für mehr Nachhaltigkeit in den jeweiligen Organisationen würden die entscheidenden Gremien die Verankerung von beruflicher Bildung für nachhaltige Entwicklung durch die Beteiligung aller Interessengruppen nach Einschätzung einiger Teilnehmer\*innen der Diskussion verlangsamen. Insgesamt sei das hochkomplexe System der beruflichen Bildung aufgrund der historisch gewachsenen Strukturen „nicht besonders reaktionsschnell auf die Herausforderungen der Zeit“ (V: 608).

Die Diskussion wurde maßgeblich durch eine **Kontroverse zwischen den Vertreter\*innen der Wissenschaft und Bildungspraxis** über den Mehrwert von BBNE bestimmt. Der\*die Vertreter\*in der Wissenschaft brachte einen grundlegenden Zielkonflikt zwischen den kritisch-emanzipatorischen Aspekten von BNE und den wirtschaftlichen Interessen von Unternehmen auf, der grundsätzlichere Fragen an die Art des Wirtschaftens öffnete. Ansätze von Postwachstum oder einer Kreislaufwirtschaft wären daher sehr spannend, so die Argumentation. Ein\*e Vertreter\*in der Bildungspraxis bestritt dagegen diesen Widerspruch mit Verweis auf das Interesse von eigentümergeführten Unternehmen an langfristigen Perspektiven für zukünftige Generationen. Zudem betonte die Person, die Abschaffung des Wirtschaftssystems – wie sie selbst die oben genannten Ansätze verstand – impliziere letztendlich auch die Abschaffung von Betrieben und beruflicher BNE. Sie drückte die damit einhergehende wahrgenommene Gefahr aus, mit einer Grundsatzdiskussion über und einer umfänglichen Kritik an der Art des Wirtschaftens den kommunikativen Anschluss an bestimmte Teile der Gesellschaft zu verlieren: *„Sonst passiert eigentlich sowas ähnliches, wie wir das jetzt haben. Also dass es (...) verlorene Regionen gibt, und wir momentan eigentlich ganz stark dagegenwirken müssen. Aber dass (...) das heutige (...) demokratische Gesellschaftsmodell (...) weiterhin existieren bleibt. (...) Da muss man immer gucken, dass man den Einzelnen, egal mit welchem Bildungsstand, einfach mitnimmt und nicht nur auf die urbanen Zentren schaut, sondern auch in die Fläche“* (BP: 340-354).

Mit den unterschiedlichen Perspektiven auf das Verhältnis von Nachhaltigkeit und Wirtschaft gingen auch unterschiedliche Verständnisse über den Mehrwert von BBNE einher. Während der\*die Vertreter\*in der Wissenschaft Zielkonflikte und Widersprüche in der BBNE als „bildungswirksam“ für Auszubildende betrachtete, sprach sich der\*die Vertreter\*in der Bildungspraxis für eine Schritt-für-Schritt-Strategie der Veränderung in Richtung Nachhaltigkeit aus, z.B. durch das kontinuierliche Verbesserungsmanagement in den Betrieben. So könnten aus Auszubildenden aufgeklärte, demokratische Bürger\*innen werden. Die Kontroverse trug dazu bei, dass die Vertreter\*innen aus Bildungspraxis und Wissenschaft die größten Redeanteile besitzen.

Auf **Ebene der Interaktionsdynamiken** zeichnete sich die Handlungskoordination der verschiedenen Teilnehmer\*innen der Fokusgruppendifkussion insgesamt durch eine komplementäre, aber auch etwas ungerichtete Suche nach Hebelpunkten in einem System aus, in dem das *„Konsensprinzip der Berufsbildung (...) ein bisschen das ganze System beharkt“* (W: 935-936). Die Akteure trugen potentielle Treiber einer BBNE zusammen, ergänzten sich dabei jedoch immer wieder mit dem Verweis auf die Grenzen spezifischer Maßnahmen. Die Häufigkeit der Wortmeldungen und die Länge der Sprechbeiträge waren verhältnismäßig ausgewogen, wobei die Person aus der Bildungspraxis die umfangreichsten Argumentationen zeigte, gefolgt von der die Wissenschaft vertretenden Person.

## Einordnung

Die **Grundsatzdiskussion zwischen der Wissenschaft und der Bildungspraxis** steht für einen Konflikt zwischen dem Verständnis von BNE als reflexive, Widersprüche aufdeckende Praxis und der konkreten Handlungsorientierung der beruflichen Bildung (Vollmer und Kuhlmeier 2014; Singer-Brodowski und Grapentin-Rimek 2019). Insgesamt wird eine umfassende und radikale – im Sinne einer an die Wurzel gehenden – Transformationsstrategie einer eher inkrementellen, reformorientierten Transformationsstrategie gegenübergestellt (Brand 2016). Letztere zielt stärker auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die sozialen Folgen ökologischer Reformen (Brand 2016; Laurent 2012) ab. Dieser Anspruch steht im Kontext eines grundsätzlichen Spannungsfeldes der beruflichen Bildung zwischen abstrakten ethischen Ansprüchen und der individuellen Handlungsorientierung im Hinblick auf berufliche Beschäftigungsfähigkeit: So soll die BBNE Wertfragen stellen sowie ethische Positionen klären und als Lernanlass nutzen (Vollmer und Kuhlmeier 2014, S. 201). Dabei kann wiederum ein grundsätzlicher „Widerspruch zwischen betrieblicher Verwertungsorientierung und Orientierung an Bildungszielen des Schulwesens“ (Clement 2015, S. 29) des dualen Ausbildungssystems zum Tragen kommen, nämlich wenn individuelle Bildungsprozesse für nachhaltige Entwicklung nicht im Sinne der beruflichen Beschäftigungsfähigkeit sind. Nicht zuletzt wird die Gefahr einer Überforderung aller Beteiligten gesehen, wenn „die objektiv gegebene überkomplexe Struktur des Gegenstands [der Nachhaltigkeit, die Autorinnen] im Modus der subjektiven Aneignung ihren Niederschlag in Überforderungsreflexen erfährt“ (Heinrich 2009, S. 4). Das Nachhaltigkeitsverständnis in der Fokusgruppendifkussion ist insgesamt von einer starken Betonung des individuellen und privaten Engagements in der Praxis geprägt. Im Mittelpunkt steht eine Kultur des Machens und nicht des Redens oder Philosophierens.

Herausforderungen, die die **Strukturen des Systems** der dualen beruflichen Bildung der Verankerung von BBNE bereiten, lassen sich auf dessen Besonderheiten zurückführen. Ein Merkmal ist die historisch gewachsene Rolle privatwirtschaftlicher Akteure: „*Entscheidende Steuerungsfunktionen innerhalb des dualen Systems werden von privatwirtschaftlichen Verbänden wahrgenommen*“ (Clement 2007, S. 208). Eine andere Besonderheit ist die korporatistische Verantwortungs- und Kompetenzaufteilung zwischen verschiedenen Akteuren der beruflichen Bildung, wie Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände, Bildungspolitik und -verwaltung auf Ebene des Bundes, der Länder und der Kommunen, die als Kernspezifika der beruflichen Bildung in Deutschland gelten (Clement 2015). In allen regulierenden Gremien sind organisierte Vertreter\*innen der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände eingebunden und entscheiden im Rahmen des Prinzips der Konsensorientierung mit<sup>14</sup>. Aufgrund der Vielfalt der beteiligten Akteure etwa in der Ordnungsarbeit werden hierarchische Regelungsstrukturen nur bedingt wirksam: „*Per Anordnung, Gesetz oder Maßgabe lassen sich die beteiligten Akteurinnen und Akteure kaum miteinander koordinieren. Die Politik, aber auch die Verwaltung sind darauf angewiesen, zu verhandeln statt zu regieren, Anreize zu setzen statt anzuordnen*“ (ebd., S. 31). Diese

---

<sup>14</sup> Aus diesem Grund hat die im April 2020 beschlossene Standardberufsbildposition "Umweltschutz und Nachhaltigkeit" und die dahingehend geplante Empfehlung des BIBB-Hautausschusses eine hohe Bedeutung. <https://www.bmbf.de/de/karliczek-digitalisierung-und-nachhaltigkeit-kuenftig-pflichtprogramm-fuer-auszubildende-11049.html>

Verhandlungsstruktur hat Einfluss auf die Geschwindigkeit der Veränderungen im Hinblick auf eine Verankerung von Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung. Sie impliziert eine inkrementelle Schritt-für-Schritt-Strategie des kontinuierlichen Verbesserungsmanagements aller Organisationen, die passend für das System der beruflichen Bildung, aber möglicherweise zu langsam für die Herausforderungen der Nachhaltigkeit ist.

#### 1.4 Hochschule

In der Fokusgruppendifkussion des Bildungsbereiches Hochschule setzen sich die Teilnehmenden auf thematischer Ebene vor allem damit auseinander, wie sich BNE strategisch sinnvoll an Hochschulen einbinden ließe und welche Maßnahmen die Diskutant\*innen selbst dazu ergreifen (konnten). Ein zentrales Thema im Bereich Hochschule waren demgemäß die verschiedenen **Strategien zur Einbindung von BNE** an Hochschulen und Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten. Ein\*e Vertreter\*in der Wissenschaft plädierte beispielsweise dafür, dass es darum ginge, „*Gelegenheitsfenster zu sammeln*.“ (W: 533-34), während sich ein\*e Vertreter\*in der Bildungspraxis<sup>35</sup> dafür stark machte, Gelegenheitsfenster und politische Personen, die „*hinter BNE stehen*“, nicht nur zu sammeln, sondern aktiv „*zu nutzen*“ (BP: 545-547). Ein\*e Vertreter\*in der Zivilgesellschaft verwies wiederum auf die Ebene der lokalen, organisationalen Selbstwirksamkeit: „*In unserer Organisation wollen wir nach bestimmten Prinzipien der Nachhaltigkeit, die uns wichtig sind, selbst leben. Also Hierarchien abbauen, solidarischer Umgang miteinander, die Konkurrenz rausschieben, Entlohnungsmodelle und so weiter verändern*.“ (ZG: 813-816). Alle teilten wiederum die Einschätzung, dass die Steuerbarkeit durch die Autonomie von Hochschulen äußerst herausfordernd sei (W, V, BP: 644-648).

Des Weiteren wurde die Bedeutung erkannt, Themen so zu positionieren, dass sie an Hochschulen die **größtmögliche Sichtbarkeit** erlangen: „*Wenn ich an einer Hochschule bin, dann nutze ich eher die Agenda 2030, vielleicht auch noch die deutsche Nachhaltigkeitsstrategie als Bezugsrahmen, die viel bekannter sind [...] als (...) das Weltaktionsprogramm*.“ (ZG: 103-107). Die Diskutant\*innen thematisierten auch den NAP BNE und verwiesen dabei vereinzelt darauf, dass es nun wichtig sei, seine Umsetzung zu überprüfen. BNE wurde in der Fokusgruppendifkussion ausschließlich über den **inhaltlichen Aspekt von Nachhaltigkeit** thematisiert, während etwa methodisch-didaktische Aspekte von BNE (in der Lehre) nicht besprochen wurden. Auch der transdisziplinäre Charakter der Nachhaltigkeits- und BNE-Forschung wurde von den Diskutant\*innen nicht aufgegriffen.

Auf Ebene der **Interaktionsdynamiken** konnte festgestellt werden, dass die Zu-Wortmeldungen der Diskutant\*innen der Fokusgruppendifkussion Hochschule pro Sektor verhältnismäßig ausgeglichen waren. Die Redeanteile der unterschiedlichen Diskutant\*innen variierten allerdings stark, wobei der\*die Vertreter\*in aus der Wissenschaft mit Ab-

---

<sup>35</sup> Aufgrund von Überschneidungen der Akteure aus Wissenschaft und Bildungspraxis, wurden für diese Fokusgruppendifkussion die explizit forschenden Wissenschaftler\*innen als W eingeordnet. Als BP wurden Akteure eingeordnet, die in der hochschulbezogenen Bildungs- und Vernetzungsarbeit aktiv waren.

stand den höchsten Redeanteil besaß. Mit Blick darauf, wie die Teilnehmenden miteinander agierten, stach ein **ambivalentes Verhältnis zwischen Vertreter\*innen aus Wissenschaft, Praxis und Zivilgesellschaft** heraus: Einerseits baten letztere die Wissenschaft ausdrücklich um die Einschätzung ihrer eigenen Positionen: „*Denke ich schon. Oder Frau/Herr XY? Wie sehen Sie das?*“ (BP: 197), andererseits widersprachen sie dieser gewünschten Einschätzung mehrfach (u.a. ZG: 83-85; ZG: 122).

### Einordnung

Hintergrund der Auseinandersetzung um **Strategien und Herausforderungen der Stärkung von BNE** an Hochschulen sind deren hohe inhaltliche Autonomie und die damit einhergehenden Steuerungsmodi.

Aus Perspektive der Forschung zur Governance der Wissenschaft ist die Artikulation wissenschaftsimmanenter Forschungsbedarfe eine Form der historisch gewachsenen Selbststeuerung der Wissenschaftsgemeinschaften von innen mit einer kaum regulierbaren oder kalkulierbaren Dynamik (Gläser und Lange 2007, S. 441). Diese Selbststeuerung steht im Kontrast zu den von außen an Wissenschaftsgemeinschaften herangetragenen Aufforderungen, sich gesellschaftlichen Herausforderungen anzunehmen, weshalb sich auch die Vertreter\*innen aus Bildungspraxis und Zivilgesellschaft an den Positionen der Wissenschaftsvertreter\*in „abarbeiten“. Die Deutungshoheit von Wissenschaft (Bora 2012), die der\*em Vertreter\*in durch die Bitte um Einschätzung zugesprochen wird, ist zum einen in dessen\*deren klassischen Aufgabe angelegt, „intersubjektiv wahr anerkannte Aussagen über die Welt zu formulieren“ (Schimank 2012, S. 114) und spiegelt zum anderen die inhaltliche Autonomie der Wissenschaft wider. Die inhaltliche Regulation der Wissenschaft erfolgt daher vor allem über die Ausschreibung von Forschungsgeldern zu bestimmten Themen (ebd.). Ebenso wenig steuerbar sind ein inhaltliches Engagement und die Überzeugung der Mitarbeitenden selbst, wie sie die Bildungspraxis im Verweis auf das aktive Nutzen von Gelegenheitsfenstern aufzeigt. Eine solche Themenstärkung von innen heraus ist aber insbesondere in einem schwer steuerbaren Bildungsbereich, wie der Hochschule, relevant. Nicht zuletzt aufgrund der schweren Steuerbarkeit gewinnt eine Überprüfung des NAP BNE an Bedeutung, um so auf eine Umsetzung von BNE zu insistieren.

Eine **Verhandlung von BNE über Nachhaltigkeit** lässt sich auch im Lichte von Profilierungsstrategien der Hochschulen betrachten: Aus einer Studie des Centrum für Hochschulentwicklung aus dem Bereich des Wissenschaftsmanagements geht hervor, dass Nachhaltigkeit eines der meistgenutzten Profilierungsthemen von Hochschulen ist (Stuckrad et al. 2017). Die besondere Eignung liegt dabei in der inhaltlichen Komplexität des Begriffs, der eine starke interdisziplinäre Anschlussfähigkeit aufweist und erlaubt, eine vergleichsweise hohe Bandbreite an Forschungssträngen unter sich zu vereinen (ebd.). Für BNE bedeutet das, dass die Strategien einer Profilierung der Hochschule als Leuchttürme v.a. kleiner Hochschulen (Etzkorn 2019, S. 216) erfolgsversprechend sind.

Die **fehlende Betrachtung der didaktischen Aspekte von BNE** als Bildungskonzept in der Hochschullehre lässt sich u.a. mit der Bedeutungsabwertung von Lehre gegenüber der Forschung im Zuge des verstärkten Wettbewerbs unter Hochschulen (Bogumil et al. 2013, S. 52) und der steigenden Bedeutung von Drittmittelforschung erklären. Insgesamt ist der Anteil der Tätigkeitszeit, die Wissenschaftler\*innen für die Lehre aufwenden, von 42 % in den 1960er und 1970er Jahren auf 27 % im Wintersemester 2019/2020 gesunken (Allensbacher Archiv 2020). Stattdessen wird seitdem mehr Zeit in die Bearbeitung von Gutachten, Anträgen und die akademische Selbstverwaltung investiert (ebd.). Daraus lässt sich die Frage ableiten, inwiefern (und wie) eine Stärkung der Bedeutung der Lehre einen Hebelpunkt für die Verankerung von BNE in die Hochschullehre darstellen könnte (vgl. Etzkorn 2019). Daran anschließend ist auf eine Stärkung der Hochschuldidaktik zu verweisen, wie sie im Nationalen Aktionsplan angelegt ist. Ein weiterer Hebelpunkt für die Positionierung von (B)NE an Hochschulen gerade für zivilgesellschaftliche Vertreter\*innen könnte der – in der Fokusgruppendifkussion nicht-thematisierte – transdisziplinäre Charakter von Nachhaltigkeitsforschung (Jahn et al. 2012) sein, der ein Einfallstor für eine Mitwirkung darstellt und inhaltlichen Schließungstendenzen in Folge der Steuerungs- und Governance-Mechanismen entgegenwirken kann (Wehling und Viehöfer 2013, S. 228).

Zusammenfassend wird deutlich: Gerade weil Hochschulen inhaltlich autonom sind, ist die Handlungskoordination der Akteure – besonders der Verwaltung, Zivilgesellschaft und Bildungspraxis – vor massive Herausforderungen gestellt. Dabei stellt sich die offene Frage: Wie können Akteure Hochschulen inhaltlich steuern?

### 1.5 Non-Formales Lernen

Eine Besonderheit der Fokusgruppendifkussion im Bereich der non-formalen Bildungsträger war **die Übertragung eines bereichsspezifischen Verständnisses von BNE auf die präferierte Transformationsstrategie**. Zentrale Prinzipien von BNE, wie Partizipation und Selbstreflexion, wurden von den Akteuren aus dem Bereich des non-formalen Lernens als Maßstab des eigenen (politischen) Handelns betrachtet: *„Ich fand schon, dass [der bisherige WAP-BNE-Prozess] auch ein lernender Prozess war. (...) liegt vielleicht auch an den Akteuren. (...) Also wenn man eine gewisse BNE-Affinität hat, ist man vielleicht bereit, auch selbst in den Prozess des Lernens einzusteigen. Oder (...) am Lernen in dem Prozess sich zu beteiligen und offen zu sein“* (V: 195-199). Dementsprechend zeigten die Beteiligten das Selbstverständnis, die eigenen Positionen, Kommunikationsweisen und Handlungen in der Zusammenarbeit zu verändern.

Fernerhin wurde deutlich, dass dieser Anspruch mit der zunehmend politisch gesteuerten Umsetzung des WAP-BNE-Prozesses in Konflikt geriet und das **Verhältnis zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Akteure** berührte. So verstanden Vertreter\*innen der

Zivilgesellschaft und Bildungspraxis<sup>16</sup> die Umsetzung des WAP BNE vermehrt als nationalen, staatlich gesteuerten Prozess, der sich in den Entscheidungsstrukturen deutlich von denen der stärker nicht-staatlich geprägten und eher selbstorganisierten Entscheidungsstrukturen in der UN-Dekade unterschied: *„Also ich lebe in sehr flachen Hierarchien. Und bis ich begriffen hatte, dass dieses Fachforum ganz anders funktioniert, nämlich wirklich Top-Down, und dass man eben nicht frei ist, in allem, was man sich wünscht (...). Das fing damit an, dass ja die Leitung des Fachforums gesetzt war. Und ich komme aus Strukturen, wo klar ist, man wählt seine Leitung“* (BP: 223-228). Besonders zivilgesellschaftliche und bildungspraktische Akteure sahen die Umsetzung von Zielen und Maßnahmen des NAP BNE daher als *„Aufgabe ohne Mandat“* (BP: 918), für die sie sich nur bedingt verantwortlich fühlten, solange sie nicht durch eine entsprechende finanzielle Ausstattung unterfüttert wird. Zudem artikulierten sie auf dem Weg vom Projekt zur Struktur einen Bedarf nach gezielter Vermittlung zwischen den Systemen Staat und Zivilgesellschaft: *„ich glaube (...), dass es ein Schlüssel ist, zu überlegen (...) dass man in dieser Vermittlung dieser beiden, dass es eine Moderationsaufgabe irgendwo braucht. (...) [D]as ist genau der Punkt, wo ich von Projekt zur Struktur verstehe. Wir brauchen Übersetzungsleistungen“* (ZG: 497-505).

Bei der Suche nach **Strategien zur Stärkung von BNE** stand neben den Forderungen nach einer angemessenen Ressourcenausstattung die Vernetzung zwischen Akteuren im Vordergrund. Ein\*e an der Entwicklung eines Qualitätssystems beteiligte\*r Vertreter\*in der Verwaltung betonte die Eignung von Qualitätskriterien als geeignetes Instrument zur Steigerung der Motivation non-formaler Bildungsträger: *„(...) ohne das Engagement der Menschen vor Ort für bestimmte Projekte, für bestimmte Inhalte, für bestimmte Umsetzungen passiert gar nichts, da können wir uns im politischen Raum oder in der Verwaltung einen Wolf laufen und versuchen, was zu initiieren. Das funktioniert nicht. Wenn es (...) kein Wollen vor Ort gibt, funktioniert nichts“* (V: 306-309). Einigkeit bestand in der Feststellung, dass die Dominanz des formalen Bereichs in den vergangenen Jahren trotz der steigenden Bedeutung non-formaler Bildungsangebote so stark geworden sei, dass letztere häufig im Klassenraum stattfinden müssen. Auf die Frage nach dem Verhältnis von formalen und non-formalen Lernarrangements antwortete ein\*e zivilgesellschaftliche\*r Vertreter\*in: *„Die Dominanz der formalen Struktur ist so stark, dass sie die non-formale Struktur bestimmt (BP: Wunderbar)“* (ZG: 1223-1224).

Im Hinblick auf die **Interaktionsdynamiken** war die Diskussion durch eine **Aushandlungskultur** gekennzeichnet, die stark von Kernprinzipien der BNE geprägt ist: Einerseits zeigten die Beteiligten Verständnis für die anderen Perspektiven und suchten aktiv „kleinste gemeinsame Nenner“, andererseits kamen bei Fragen von Beteiligung und Transparenz im Prozess des WAP BNE und darüber hinaus deutliche Differenzen und Spannungen zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Akteure auf.

---

<sup>16</sup> Aufgrund der Spezifika des Bereiches, in dem viele zivilgesellschaftliche Organisationen gleichzeitig Anbieter von Bildungsangeboten und damit Bildungspraxis sind, wurden in dieser Fokusgruppendifkussion vor allem große Dachverbände als Zivilgesellschaft klassifiziert, während kleinere Organisationen als Bildungspraxis gesampelt wurden.

## Einordnung

Die Analyse, dass die pädagogischen Prinzipien von BNE in dieser Fokusgruppe als **Handlungsmodell** für die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Sektoren bemüht werden, zeugte von einem grundsätzlich engen Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Bildungskonzeptes BNE und dem non-formalen Lernen. Grundsätzlich zeigte sich in der Fokusgruppendifkussion ein Zusammenhang zwischen der Dauer des BNE-Engagements und den Beteiligungsansprüchen an den WAP-BNE-Prozess, die vor allem von Vertreter\*innen mit langjähriger Erfahrung eingefordert wurden. Sie nutzten die konzeptuelle Offenheit des Konzeptes zur Aushandlung der Regeln der Zusammenarbeit (Bormann und Nickel 2017, S. 801) am stärksten.

Akteure aus dem Bereich non-formaler Bildungsträger haben die Entwicklung von BNE von Beginn an besonders geprägt, etwa indem Vertreter\*innen der Zivilgesellschaft sich für eine Ergänzung der schulischen Bildung durch eine breite Vielfalt non-formaler Bildungsangebote eingesetzt haben. Daraus sind sehr spezifische Förderrichtlinien für die außerschulische Bildungsarbeit im Bereich BNE hervorgegangen. Im Rahmen der UN-Dekade war der Bereich der außerschulischen Bildung und Weiterbildung am stärksten unter den ausgezeichneten Projekten vertreten (Deutsche UNESCO-Kommission 2015, S. 45).

Vor diesem Hintergrund birgt der Anspruch, BNE vom Projekt in die Struktur zu bringen, große (wenn nicht sogar unauflösbare) **Ambivalenzen**. Diese kommen **im Verhältnis zwischen** den von Beginn an engagierten **nicht-staatlichen** und sich seit einigen Jahren vermehrt engagierenden **staatlichen Akteuren** zum Ausdruck. Sie sind darin begründet, dass sich die netzwerkartige, gemeinschaftliche Selbststeuerung der non-formalen Bildungsträger am stärksten von der hierarchiegeprägten Steuerungslogik des Staates unterscheidet (Altrichter 2015b, S. 36f.) und am wenigsten damit vereinbar ist. Zwar befürworten Vertreter\*innen aus Zivilgesellschaft und Bildungspraxis die strukturelle staatliche Verankerung von BNE im formalen Bildungsbereich, um noch mehr Wirkung entfalten zu können, andererseits stehen sie den neuen, stärker politisch bestimmten Strukturen, die den Prozess in dem Zuge zunehmend prägen, ambivalent bis kritisch gegenüber. Diese Ambivalenz kommt etwa darin zum Ausdruck, dass sie sich an der Erarbeitung von Zielen und Maßnahmen des NAP BNE beteiligt haben, aber nur wenig mit dem Ergebnis identifizieren und nur unter bestimmten Bedingungen eigene Ressourcen zu mobilisieren bereit sind, da sie die Umsetzung in der Verantwortung des Staates sehen. Hier zeigt sich ihre abnehmende Reform-Ownership im Hinblick auf den WAP-BNE-Prozess (Singer-Brodowski 2019c, S. 422), die jedoch eine wesentliche Gelingensbedingung für den Transfer von Innovationen wie BNE darstellt (Coburn 2003).

Dabei rekurren sie einerseits auf ihre Abhängigkeit von staatlich geförderten Mitteln, die für die Umsetzung von Aktivitäten erforderlich seien. Gleichzeitig demonstrieren sie ihre Unabhängigkeit gegenüber staatlichen Institutionen, die kaum Zugriffsmöglichkeiten auf den Bereich haben, da eine „traditionell hierarchisch gedachte Durchgriffssteuerung bei zivilgesellschaftlichen Akteuren nicht greift (möglich ist)“ (Nickel und Haker 2015,

S. 223). Dennoch sind staatliche Akteure abhängig von den zivilgesellschaftlichen Aktivitäten (und der damit einhergehenden Expertise) zur Realisierung von BNE, die häufig auf lokaler Ebene stattfindet. Dieses von Abhängigkeiten und Ambivalenzen geprägte Verhältnis beschreibt Kern-Herausforderungen des BNE-Prozesses und findet Ausdruck in der **Gleichzeitigkeit von Abgrenzung und der Suche nach Zusammenarbeit** bzw. zwischen dem Konstituieren und Überbrücken von Grenzen.

Die Entwicklung von **Qualitätsentwicklungssystemen und Auszeichnungsprozessen** ist eine Strategie zur Stärkung von BNE, die innerhalb der Logik der non-formalen Bildung funktioniert: Die öffentlich sichtbare Auszeichnung guter Praxis kann ihnen im Wettbewerb (z.B. um Fördermittel) mit anderen Anbietern non-formaler BNE einen Vorteil verschaffen und damit die Grundlagen der weiteren Arbeit sichern. Zudem ermöglicht ihnen die Mitwirkung an der Entwicklung von Zertifizierungssystemen Möglichkeiten, Einfluss auf die Gestaltung des Feldes zu nehmen. Die Forderungen nach mehr Vernetzung der einzelnen Bildungsanbieter\*innen lassen sich als Antwort im Umgang mit Konkurrenzen innerhalb des heterogenen, weitgehend selbstgesteuerten Feldes lesen. Das spannungsreiche und zugleich symbiotische Verhältnis zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren in der non-formalen Bildung auf dem Weg vom Projekt zur Struktur spiegelt sich auch auf der konkreten Ebene der Bildungsarbeit wider und erklärt die spezifischen Interaktionsdynamiken in dieser Gruppe.

## 1.6 Kommune

Die Fokusgruppe Kommune steht nicht für einen Bildungsbereich, sondern für die politische Ebene, die für die lokale Zusammenarbeit und Umsetzung von BNE zentral ist (Kolleck et al. 2017; Deutsche UNESCO-Kommission 2013).

In der Diskussion wurden vor allem zwei Themen besprochen: Zum einen der **Einfluss kommunaler Verwaltungsstrukturen auf BNE** in der Praxis und zum anderen der **Stellenwert von BNE im Verhältnis zu anderen kommunalpolitischen Themen**. Die Verwaltungsstrukturen von Kommunen und die damit verbundenen Herausforderungen für BNE hängen von ihrer Größe und rechtlichen Organisationsform ab. In größeren Kommunen wurden Trennungen bzw. fehlender Austausch zwischen Ämtern und Ausschüssen, v.a. zwischen Umwelt und Schule, problematisiert. In kleineren Kommunen bestünde dieses Problem nicht, da *„jeder jeden kennt und [...] die Fraktionen auch ganz nah beieinander sind“* (P: 400-404). Hier würde die Herausforderung eher in der Abstimmung zwischen Kommunen liegen, denn vor allem in ländlichen Räumen würden geteilte Entscheidungsstrukturen dazu führen, dass besonders viele andere Akteure von einem Engagement für BNE überzeugt werden müssten. Des Weiteren wurde wiederholt angesprochen, dass die fehlende finanzielle Unterstützung für die Praxisakteure im kommunalen Bereich ein Hindernis darstellt.

Ob Kommunen BNE unterstützen und Strukturen verändern, wäre vom **Stellenwert von BNE** abhängig, der aufgrund der Fülle kommunaler Pflichtthemen häufig nur gering sei. „Es ist (...) total schwer, einem Bürgermeister, der sich (...) prioritär natürlich mit Kita,

Schule, Feuerwehr und Straßensanierung, Brückensanierung, Sanierungsstau allgemein an gemeindlichen Gebäuden, beschäftigen muss, dem dann auch noch die Zeitkontingente (...) abzuknapsen, sich um BNE zu kümmern“ (P: 93-96). Dazu komme, dass das Konzept nicht leicht zu vermitteln sei, daher kaum Presse und Wahlerfolge verspreche und keinen direkten ökonomischen Mehrwert aufweise. Eine Antwort auf die Themenkonkurrenz stelle die Kopplung von BNE mit anderen Themen dar: „[E]s [hat] am Ende wieder damit zu tun, wo die Querschnittsaufgabe liegt. Wer alles bei sich ganz schnell unter einem Punkt zusammenfassen kann, der hat gewonnen“ (P: 415-417; vgl. P2: 503-505). Entscheidend für das kommunale Engagement für BNE wären vor allem Bürgermeister\*innen: „Wenn der Bürgermeister da keine Lust darauf hat, da hat die Kommune schon gar keine Chance“ (P: 258-259). Bei größeren Kommunen wurden vielfältige Möglichkeiten angeführt, auf die Bürgermeister\*innen Einfluss zu nehmen: Wenn BNE etwa „gute Presse“ (ZG/V: 605-610) bringe oder Wähler\*innen überzeuge, könne es dazu kommen, dass sie sich des Themas annehmen.

Während Vertreter\*innen mit kommunalpolitischem Bezug vor allem darüber sprachen, welchen Wert BNE für Kommunen hat, um das Bildungskonzept überhaupt auf die Agenda bringen zu können, insistierte ein\*e Vertreter\*in aus Zivilgesellschaft und Verwaltung darauf, dass kommunale Strukturen lediglich ein Mittel zur Umsetzung von BNE seien und es darum ginge, „von unten“ auf höhere Ebenen einzuwirken, sodass von dort Impulse für BNE an der Basis ausgehen.

In den **Interaktionsdynamiken** fiel auf, dass der\*die Vertreter\*in der kommunalpolitischen Perspektive den größten Redeanteil einnahm, jener jedoch häufig nicht durch BNE, sondern kommunale (Pflicht)Themen wie Kita, Ganztage oder Bildungslandschaften bestimmt war. Den geringsten Redeanteil wies der\*die Vertreter\*in der Zivilgesellschaft auf, der\*die das Gespräch mehrfach wieder auf BNE zurückführte.

### Einordnung

Die getrennten Strukturen von Kommunalverwaltungen, die die Umsetzung von BNE erschweren, gehen auf die historisch gewachsene, bürokratische Aufgabenteilung innerhalb des gesamtstaatlichen Gefüges und von Kommunen zurück. Kommunen sind für die Bereitstellung der öffentlichen Infrastruktur (Schipper 2013, 128ff.) zur „Gestaltung des Alltagslebens von Menschen“ (Naßmacher und Naßmacher 2007, S. 283) zuständig. Die Trennung zwischen Bereichen wie Umwelt und Bildung geht darauf zurück, dass die Frage, wie das übergeordnete Ziel erreicht werden soll, für einzelne Bereiche definiert wird und damit einhergehende Aufgaben getrennten Politikfeldern zugeordnet werden. Wie sie das ausgestalten, steht ihnen frei und unterliegt durchaus einem Wandel. Während Umwelt ein traditionelles Feld der Kommunalpolitik ist (ebd., S. 284), sind inhaltliche Bildungsfragen erst seit Kurzem wieder auf die kommunale Agenda gerückt. Hintergrund ist die Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten: Kommunen sind als Schulträger für die sogenannten äußeren Schulangelegenheiten, wie Gebäude, Hausmeister\*innen und Sekretär\*innen zuständig. Die inneren Schulangelegenheiten, die Aspekte wie Bildungsziele, Lehrpläne oder Personalentscheidungen betreffen, liegen bei

den Ländern. Weitergehendes Engagement ist hier – im Gegensatz zu den Aufgaben als Schulträger – freiwilliger Natur; auf die inneren Schulangelegenheiten besteht weiterhin kein Zugriff.

Der im Vergleich zu kommunalen Pflichtbereichen eher geringe Stellenwert von Bildung im Sinne einer integrierten Gestaltungsverantwortung geht nicht nur auf die geringen Einflussmöglichkeiten zurück. Erschwerend hinzu kommt, dass Kommunen den Ansprüchen einer „unternehmerischen Stadt“ (Harvey 1989; Häußermann et al. 2008; Schipper 2013; Duveneck 2016) entsprechen müssen: Seit den 1990ern sind Kommunen für mehr Aufgabenfelder zuständig, während gleichzeitig weniger finanzielle Unterstützung durch die Landes- bzw. Bundesebene erfolgt. Kommunen stehen seitdem in einem Wettbewerbsverhältnis zueinander und unter Druck, Gewinne zu erwirtschaften. Eine partizipativ gestaltete Bildung, die sich an den Bedürfnissen und Wünschen junger Menschen orientiert und nicht auf das Ziel der Wettbewerbsfähigkeit ausgerichtet ist, läuft diesen strukturellen Zwängen in der Regel zuwider und ist somit von kommunaler Seite trotz bester Absichten kaum umsetzbar (Duveneck 2016). Expert\*innen erwarten, dass die identifizierte Diskrepanz zwischen einer weiten, partizipativen Bildung und ihrer Umsetzung auch bis 2030 nicht geschlossen wird (Duveneck et al., im Erscheinen).

Vor dem Hintergrund der kommunalen Aufgaben wird auch die Auseinandersetzung um das Verhältnis von Zweck und Mittel verständlich: Im Gegensatz zu Vertreter\*innen von Bildungsbereichen können kommunale Akteure kein Interesse an Bildung per se haben, sondern müssen den Wert von Bildung für kommunale Interessen im Auge haben. Dazu kommt, dass BNE-Interessen im Widerspruch zur unternehmerischen Handlungslogik stehen, die Kommunalpolitik derzeit prägen (s.o.). Dass der\*die Vertreter\*in aus Zivilgesellschaft und Verwaltung das Verhältnis von Zweck und Mittel thematisierte, ist nach Brüsemeister (2016, S. 173ff.) typisch. Auch wenn sie beide Sektoren in einer Person vereint, bedeute das nicht, dass beide Logiken miteinander vereinbar seien. Vielmehr werde im Verständnis von Strukturen als Mittel zur Stärkung von BNE an der Basis deutlich, dass die Zusammenarbeit von BNE-Akteuren mit dem Staat generell im Konflikt zum zivilgesellschaftlichen Verständnis als Korrektiv staatlichen Handelns stehe. Mit einer Stelle in der Verwaltung würden Spannungen einhergehen, die in der Regel zugunsten des zivilgesellschaftlichen Ethos aufgelöst würden: „Der Staat und sogar die eigene staatliche Stelle sind nur Mittel zum höheren Zweck BNE und diesem Zweck subordiniert“ (ebd., S. 174).

Mit dem Weg „vom Projekt zur Struktur“ und der damit einhergehenden stärkeren Zusammenarbeit mit staatlichen Akteuren und Strukturen wird die Frage nach dem Verhältnis zu staatlichen Institutionen noch einmal neu gestellt. Welche potentiellen Risiken von einem Aufgehen von BNE in staatliche Strukturen ausgehen können, deutet sich in den Redeanteilen der Diskussion an: Zivilgesellschaftliche Akteure, die für den „Zweck“ von BNE stehen, nämlich die Umsetzung in der Praxis, treten hinter Vertreter\*innen staatlicher Interessen mit einem Interesse am Wert von BNE für die Kommune zurück: Nicht weil zivilgesellschaftliche Akteure das wollen, sondern weil die strukturellen Bedingungen erschweren, dass staatliche Akteure dies in vollem Umfang zulassen können.

## Übergreifende Ergebnisse „Bildungsbereiche“

Ziel dieser ersten Teilstudie war die Identifikation der institutionell gewachsenen Spezifika der verschiedenen Bildungsbereiche und des Bereichs Kommune, in denen die Akteure ihre Handlungskoordination in der Verankerung von BNE abstimmen müssen. Untersucht wurden dafür die explizit geäußerten Argumente sowie die implizit konjunktiven Aspekte, welche die Interaktionsdynamiken in den Fokusgruppendifkussionen prägten. Die Ergebnisse wurden im Kontext bildungsbereichsspezifischer Fachliteratur eingeordnet. Hier wurde deutlich, welche Strukturen in den unterschiedlichen Bereichen von Bedeutung sind und wie sie sich in der Handlungskoordination widerspiegeln:

- In der **frühkindlichen Bildung** wird die Handlungskoordination der Akteure maßgeblich von der Trägerautonomie bestimmt. Die damit verbundene Bedeutung der Praxis gegenüber der Verwaltung zeigt sich in den vergleichsweise großen Redeanteilen der Bildungspraxis. Zudem entspricht die große Legitimation, die der Wissenschaft in dieser Gruppe zukommt, deren zentraler Rolle im gegenwärtigen Prozess der Professionalisierung der frühen Bildung.
- Im Bereich **Schule** wird die Handlungskoordination maßgeblich durch das Verhältnis zwischen traditionell-hierarchischen Verwaltungsstrukturen und dem Anspruch auf Öffnung in Richtung selbstbestimmter Schulen (und Einbindung neuer/zivilgesellschaftlicher Akteure) bestimmt. Dieses Verhältnis spiegelt sich in den Thematisierungen von strukturellen Grenzen des Systems wider wie auch darin, dass eine Person aus der Verwaltung engagiert moderiert. Damit steht sie jedoch vor der Herausforderung, Akteure aus Zivilgesellschaft und Bildungspraxis stärker einzubinden ohne selbst den Prozess zu sehr zu lenken.
- In der **beruflichen Bildung** zeigt sich die korporatistische Kompetenzaufteilung zwischen privaten und staatlichen Akteuren in den verschiedenen Geschwindigkeiten bei der Verankerung von BNE. Überdies wird an einer Kontroverse um den Mehrwert einer BNE deutlich, dass dieser Bereich für eine „Kultur des Machens“ steht, die Organisationen Schritt für Schritt verändert, statt über ethische Grundsatzfragen, Zielkonflikte oder Dilemmata Bildungsmomente anzustoßen.
- Im Bereich **Hochschule** wird die Handlungskoordination durch die Autonomie der Wissenschaft geprägt. Der erschwerte Zugriff auf die Wissenschaft durch andere Akteursgruppen drückt sich auch in der Interaktionsdynamik der Beteiligten aus. Eine Regulierung durch Forschungsmittel spiegelt sich zudem in der Verhandlung von BNE über den inhaltlichen Aspekt der Nachhaltigkeit (statt der Didaktik einer BNE) wider, der eine hohe Anschlussfähigkeit zu anderen Themen und große Potenziale zur Profilbildung der Hochschulen aufweist.
- Die **non-formalen Bildungsträger** sind aufgrund ihrer großen Heterogenität und ihrer zivilgesellschaftlichen Organisation ebenfalls schwer zu steuern und bestehen auf ihre Unabhängigkeit. Gleichzeitig hängen sie stark von (staatlichen) Fördermitteln ab. Dieses Verhältnis kommt in der kontroversen Aushandlung über die Verankerung von BNE zum Ausdruck, die nicht-staatliche Akteure als zunehmend staatlich geprägt betrachten

und die weitere Mitwirkung weniger in der eigenen Verantwortung sehen, wenn nicht entsprechende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

- Im Bereich **Kommune** wird die Handlungskoordination durch das instrumentelle Interesse am kommunalpolitischen Wert von BNE geprägt, das aufgrund der Freiwilligkeit von BNE und der großen Themenkonkurrenz von zentraler Bedeutung für die Verankerung ist. Das Verhältnis spiegelt sich in den größeren Redeanteilen kommunaler gegenüber zivilgesellschaftlichen BNE-Akteuren sowie in Hinweisen auf die instrumentelle Bedeutung von Kommunen für BNE wider.

In einer bereichsvergleichenden Analyse der Handlungskoordination lassen sich zudem etliche Gemeinsamkeiten feststellen. So hatten staatliche Vertreter\*innen aus **Politik und Verwaltung** in vielen Fokusgruppen (etwa Schule, frühkindliche Bildung, Kommune) einen erheblichen Redeanteil inne und prägten die Diskussionen inhaltlich. Demgegenüber waren die nicht-staatlichen Akteure aus **Bildungspraxis und Zivilgesellschaft** deutlich zurückhaltender. Der Anteil der Wortmeldungen fiel mit Ausnahme der Bereiche mit besonders starkem Praxisfokus (frühkindliche und berufliche Bildung) besonders bei Bildungspraktiker\*innen am geringsten aus. Vertreter\*innen der Zivilgesellschaft zeichneten sich häufig (etwa in den Bereichen der non-formalen Bildungsträger, Kommune und Schule) durch ein ambivalentes Verhältnis gegenüber staatlichen Akteuren aus. Die Unterschiede in den Redeanteilen waren obendrein stark vergeschlechtlicht: Männer nahmen in den Diskussionen deutlich mehr Sprechzeit ein als Frauen und meldeten sich auch mit kürzeren Beiträgen häufiger zu Wort. Darüber hinaus fiel auf, dass auch Vertreter\*innen der **Wissenschaft** häufig eine zentrale Rolle in den Diskussionen innehatten. Generell kam ihnen eine hohe Legitimität zu, die sie in Bezug auf Vertreter\*innen der Verwaltung auf verschiedene Weise nutzten. Sei es durch einen hohen Redeanteil (Schule), durch die Verweise auf begrenzte Handlungsmöglichkeiten der Verwaltungsakteure (frühkindliche Bildung) oder die Wahrung von Deutungshoheit (Hochschule).

### Einordnung

Governance-analytisch lässt sich feststellen, dass die Entwicklung von BNE vom Projekt zur Struktur mit einer **Neujustierung des Verhältnisses zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren** sowie einer **veränderten Rolle der Wissenschaft** in diesem Verhältnis einhergeht. Historisch betrachtet waren es die zivilgesellschaftlichen und wissenschaftlichen Akteure, die in der Entwicklung der Umweltbildung, dem Globalen Lernen sowie BNE besonders engagiert und auch eng verbunden mit sozialen Bewegungen waren. Sie haben die Entwicklung geprägt und eine breite Vielfalt non-formaler Bildungsangebote zur Ergänzung der schulischen Bildung hervorgebracht. Besonders im Rahmen der frühen Umwelterziehung bzw. -bildung gab es enge Schulterschlüsse zwischen Naturwissenschaftler\*innen und der Zivilgesellschaft. Dass mit der UN-Dekade BNE (2005-2014) verstärkt staatliche Vertreter\*innen hinzu gekommen sind, hat kaum etwas daran geändert, dass BNE eine freiwillige, „auf Überzeugung basierende Selbstverpflichtung“ (Heinrich et al. 2016, S. 336) blieb und auf dem ehrenamtlichen Engagement vieler Ak-

teure beruhte. Die Gremien der UN-Dekade trugen als Diffusionszentren (Rode und Michelsen 2012) dazu bei, das Bildungskonzept stärker in die Fläche zu tragen, die Vertreter\*innen aus Zivilgesellschaft, Bildungspraxis und Wissenschaft blieben die tragenden Säulen der Verankerung.

Das Verhältnis zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren ist dabei häufig durch Abgrenzung gekennzeichnet, da zivilgesellschaftliche Organisationen die Funktion eines „Korrektivs“ staatlichen Handelns einnehmen (Keane und Merkel 2015). Ebenso ist es jedoch durch wechselseitige Abhängigkeiten geprägt (Altrichter und Heinrich 2007, S. 68): Einerseits sind die staatlichen Akteure abhängig von der Expertise, dem Engagement und den konkreten (lokalen) BNE-Aktivitäten der Zivilgesellschaft. Dazu kommt, dass staatliche Organisationen kaum Zugriffsrechte auf nicht-staatliche Organisationen haben und eine „traditionell hierarchisch gedachte Durchgriffssteuerung bei zivilgesellschaftlichen Akteuren nicht greift (möglich ist)“ (Nikel und Haker 2015, S. 223). Andererseits sind die zivilgesellschaftlichen Akteure dabei in vielen Fällen von (zusätzlicher) staatlicher Förderung abhängig. Die Praxis der Auszeichnungen diente im Rahmen der UN-Dekade BNE als Modus, der ihr Engagement honorierte, Vorteile bei der Bewerbung um Fördermittel schaffte und das Verhältnis von Staat und Zivilgesellschaft somit erfolgreich moderierte (Brüsemeister 2016, S. 181).

Durch das sich verändernde **Verhältnis von Staat und Zivilgesellschaft** und den Anspruch des Weltaktionsprogramms BNE „vom Projekt zur Struktur“ zu bringen, entsteht eine zunehmende Koordinierung durch staatliche Akteure, womit sich governanceanalytisch auch eine Verschiebung von Verfügungsrechten ergibt. „Eine Akteurin/ein Akteur besitzt >Verfügungsrechte<, wenn sie oder er über materielle oder immaterielle Ressourcen verfügen kann, die wiederum andere AkteurInnen an bestimmte Handlungen binden“ (Heinrich 2007, S. 52). Die Mitwirkung an der strukturellen Verankerung von BNE im Rahmen eines zunehmend staatlich gesteuerten Prozesses stellt der Zivilgesellschaft einerseits eine Ausdehnung ihrer Reichweite im Sinne einer Teilhabe an einer staatlichen Strategie in Aussicht. Andererseits geht damit auch eine Einschränkung formaler (Steuerungs- und Entscheidungs-)Strukturen einher, die grundlegenden BNE-Prinzipien von Beteiligung und flachen Hierarchien tendenziell entgegensteht und für die zivilgesellschaftlichen Akteure einen Rollenwandel von Agenda-Settern zu Kooperationspartnern (Singer-Brodowski 2019c) mit sich bringt. Nach Brüsemeister (2016, S. 174) rufen solche Anlässe, in denen das Verhältnis zum Staat neu verhandelt werden muss, bei der Zivilgesellschaft die grundsätzliche Konflikthaftigkeit ins Bewusstsein. Diese potentielle Konflikthaftigkeit zeigt sich darin, dass sich die zivilgesellschaftlichen Akteure nur bedingt mit den Zielen und Maßnahmen des Nationalen Aktionsplans BNE identifizieren, die sie selber mit entwickelt haben, und nur wenig Bereitschaft zeigen, für die Umsetzung einer von staatlicher Seite gesteuerten „Aufgabe ohne Mandat“ eigene Ressourcen zu mobilisieren (Singer-Brodowski 2019c, S. 422). Für die Verankerung von BNE impliziert das ein Risiko, da darin eine abnehmende Reform-Ownership für den Prozess des WAP BNE zum Ausdruck kommt, die für den Transfer von Innovationen wie BNE jedoch eine zentrale Gelingensbedingung darstellt (Coburn 2003).

Auch die zentrale Rolle der **Wissenschaft** in der Handlungskoordination lässt sich in die Entwicklung vom Projekt zur Struktur und der damit einhergehenden Verschiebung hin zu staatlichen Akteuren einordnen. Der Sektor der Wissenschaft hat zwar kaum juristisch oder auch finanziell abgesicherte Verfügungsrechte, jedoch hohe immaterielle Verfügungsrechte im Sinne einer ausgeprägten Expertise, die Bereichen mit geringen staatlichen Zugriffsrechten wie der frühkindlichen Bildung mehr Einfluss auf die Verankerung von BNE verspricht. Zudem wird die Rolle der Wissenschaft möglicherweise vor dem Hintergrund der Diskussion um evidence-based oder evidence-informed policies (Nutley et al. 2002) aufgewertet. Inwiefern damit auch eine Verschiebung von einer wissenschaftlichen Legitimation von zivilgesellschaftlichen Forderungen nach mehr BNE (und deren staatlicher Förderung) hin zu mehr staatlicher Steuerung einhergeht, die sich durch Wissenschaft legitimiert, wäre im Weiteren zu untersuchen. Die Entwicklung hin zu einer Expertise-orientierten Politikgestaltung (Bogner und Torgersen 2005), die ihre Legitimation aus fundierten Fachkenntnissen schöpft, liefert nicht zuletzt einen Anhaltspunkt für die Zurückhaltung der **Bildungspraxis**. Das Erfahrungswissen der Praxisakteure wiegt in diesem Kontext weniger schwer. Eine andere Erklärung ist, dass in diesem Bereich der Anteil von Frauen besonders hoch ist, die generell weniger Raum in der Diskussion einnahmen als männliche Diskutanten. Diese geschlechtsspezifischen Redeanteile deuten auch auf spezifische Macht- und Rollendynamiken hin.

Basierend auf den empirischen Ergebnissen dieser Studie kann geschlussfolgert werden, dass die Entwicklung des WAP BNE vom Projekt zur Struktur zu einer Veränderung der Handlungskoordination führt: Staatliche Akteure übernehmen verstärkt Verantwortung für den Prozess und sind gegenüber nicht-staatlichen Akteuren präsenter. Diese Verantwortungsübernahme ist für eine strukturelle Implementation von BNE – etwa in Bildungs- und Lehrplänen oder in der Lehrkräftebildung – elementar. Gleichzeitig haben bildungspraktische und zivilgesellschaftliche Akteure eine entscheidende Rolle in der historischen Entwicklung und Realisierung von BNE innegehabt. Für eine angestrebte strukturelle Verankerung von BNE ist es daher auch wichtig, dass die Mitwirkung von Vertreter\*innen aus Zivilgesellschaft und Bildungspraxis in diesem Prozess nicht an Relevanz verliert, da sie das Konzept praktisch umsetzen und es auch ihre Beiträge sind, die durch den Aufbau von Strukturen einerseits und staatliche Akteure andererseits gestärkt werden sollen.

## 2. Ergebnisse „Sektoren“

Um zu verstehen, welche sektoralen Handlungslogiken bei der gemeinsamen Verankerung von BNE aufeinander abgestimmt werden müssen, wurden die Argumentationen der Vertreter\*innen der unterschiedlichen Sektoren in den einzelnen Bereichen analysiert und als Fälle systematisch verglichen.

Bei der Verankerung von BNE im Rahmen von WAP BNE und NAP BNE sind alle Vertreter\*innen mit Prozessen der Grenzbearbeitung befasst. In dem Zuge handeln alle aus

den typischen Logiken ihrer Sektoren heraus, in welchen spezifische Strukturen berücksichtigt werden müssen (und gleichzeitig auch verändert werden können). Die sektoralen Logiken müssen mit dem Engagement für das sektorenübergreifende Ziel – der zunehmenden Verankerung von BNE – abgestimmt werden. Dabei können verschiedene Positionen zwischen einem sehr engen Bezug auf die Logiken und Strukturen der jeweiligen Sektoren bis hin zu deren weiten Auslegung zugunsten des gemeinsamen Ziels eingenommen werden.

Von welchen Aspekten die Abstimmung abhängt, wodurch das Spektrum zwischen engem Bezug bzw. weiter Auslegung inhaltlich charakterisiert und durch welche Pole es abgesetzt ist, unterscheidet sich dabei von Sektor zu Sektor. Im Folgenden werden zunächst die Hinweise zu den Spezifika der einzelnen Sektoren sowie daraus hervorgehende idealtypische Ausprägungen dargestellt und durch ausgewählte Zitate illustriert. Anschließend werden die identifizierten Unterscheidungsmerkmale im Kontext der in der wissenschaftlichen Literatur beschriebenen Aufgaben und Funktionen der jeweiligen Sektoren eingeordnet, um abschließend die Bedeutung der Positionierungen zwischen den Polen für eine gelingende Verankerung von BNE zu diskutieren.

## 2.1 Verwaltung

Aus dem Vergleich von Vertreter\*innen der Verwaltung gingen zwei idealtypische Muster hervor, die sich in der Frage unterschieden, wie sie ihre Rolle innerhalb der demokratischen Gewaltenteilung auslegten: Verstanden sie ihre Aufgabe als reine Ausführung demokratisch legitimierter Entscheidungen (Gesetzgebung, Rahmenvorgaben) oder hoben sie eher darauf ab, dass die Ausführung ihrer Aufgaben eigene Entscheidungen erfordert? Das Spektrum wurde idealtypisch markiert durch ein funktionales Muster auf der einen und einem gestaltenden Muster auf der anderen Seite.

Das **funktionale Muster** ließ sich dadurch charakterisieren, dass das Handeln in den Dienst der staatlichen Aufgaben gestellt wurde. Damit ging eine Objektivierung der ausführenden Person einher: Es ginge nicht um sie und ihre persönlichen Interessen, sondern um die Erfüllung der ihr anvertrauten administrativen Aufgaben und eine hohe sektorspezifische Expertise. Bezugspunkte bei der Umsetzung von BNE waren die Handlungsgrenzen der Verwaltungseinheit sowie vorhandene Strukturen:

*„Ja, ich meine, auf nationaler Ebene ist es halt noch einmal schwieriger, weil wir gar nicht reinregieren dürfen. Die Entscheidungen fallen ja woanders. (...) [W]ir haben halt überhaupt auf gar keiner Ebene irgendeine Art von-. Also auch nicht finanziell-. Wir dürfen ja nicht einmal finanziell irgendwo andocken. (...) Das ist natürlich schon ein Riesen-Problem“ (V 1: 765-772).*

Das **gestaltende Muster** war durch einen deutlichen Gestaltungs- und teilweise auch Steuerungsanspruch charakterisiert. Es ging einher mit einer Positionierung von Verwaltungsakteuren als kreative Subjekte, die über die rein funktionale Erfüllung der Bürokratie hinausgehen wollten, etwa indem sie selbstgestellte Aufgaben wie Mediation, Moderation und Vernetzung von Akteuren übernahmen.

„(D)as Faszinierende an BNE ist ja, sind die SDGs, das spielt ja auf ganz unterschiedlichen Ebenen. Wir haben ein Commitment der Weltgesellschaft, in Führungszeichen. Wir haben Akteure, die in ihren Basisinstitutionen arbeiten. Und ich glaube, bei der Frage, wer partizipiert und wer entscheidet, es ist eine ganz komplexe Aufgabe der Vermittlung immer zwischen diesen Ebenen. Das ist, glaube ich, der Kernpunkt. Und (...) daran arbeiten wir alle, aber das ist auch extrem voraussetzungsvoll, diese Ebenen immer miteinander in Verbindung zu bringen“ (V 5: 443-449).

Für dieses Muster standen vor allem Akteure, die schon lange zu BNE arbeiteten oder einen zivilgesellschaftlichen BNE-Hintergrund aufwiesen. Ihre Handlungskoordination zeichnete sich dadurch aus, dass sie auch Perspektiven anderer Sektoren einnahmen und sie wiesen ein besonderes Maß an Reflexivität über eigene sektorale Routinen und Praktiken auf.

„Ich habe einen Beschluss für den Nationalen Aktionsplan innerhalb der Fachministerkonferenz erreicht. Aber das ist für die Erzieherinnen in den Kitas nicht von Interesse, wenn wir uns innerhalb (dieses Gremiums) getroffen und einen Beschluss gefasst haben. (...) Ich bin oft zu Terminen in den Kitas und sonst im Ministerium tätig und kann deshalb sagen: Das sind zwei Welten, in denen wir arbeiten“ (V 1: 141-146).

Das gestaltende Muster kam in der Fokusgruppendifkussion zudem in-situ zum Ausdruck, indem Vertreter\*innen der Verwaltung als Moderator\*innen der gesamten Gruppendiskussionen agierten und aktiv zur Vermittlung unterschiedlicher Perspektiven beitrugen.

### Einordnung

Die identifizierten Muster entsprechen den Figuren der klassischen und politischen Beamt\*innen nach (Jann 1988, 2003). Die klassischen Beamt\*innen favorisieren die rationale Anwendung von Verfahrensregeln und Gesetzen und mindern damit die Gefahr, dass einzelne Bürger\*innen durch eine irrationale Anwendung von Standards oder Willkür bevorzugt oder benachteiligt werden. Weiterhin orientieren sie sich an objektiven Grundsätzen „für technische Praktikabilität, Recht und Gerechtigkeit als Voraussetzung der Verwirklichung des Gemeinwohls (...), Probleme können rein sachlich gelöst werden, Beamte sollen über Parteilichkeit erhaben sein, dann können ihre Entscheidungen unzweideutig objektiv, unvoreingenommen und daher richtig sein“ (ebd., S. 53, basierend auf Putnam (1976)).

Die politischen Beamt\*innen orientieren sich dagegen stärker an einer pluralistischen Verfasstheit des öffentlichen Interesses. Sie akzeptieren, „dass der Verwaltungsapparat seine Entscheidungsprämissen keineswegs allein durch offizielle demokratische Institutionen bekommt, sondern nicht zuletzt durch intensive Beziehungen mit Interessengruppen, Klienten, Professionen oder natürlich auch durch sein eigenes Personal“ (Bogumil und Jann 2009). Politische Beamt\*innen erkennen konfligierende Interpretationen des Gemeinwohls und Gruppeninteressen als genuinen Bestandteil moderner Gesellschaften an und bewerten den Einfluss politischer Gruppen auf den Willensbildungsprozess als legitim. Vor dem Hintergrund legen sie – bei Achtung der legitimen Rechtsgrundlagen – Vorgaben entsprechend eigener (bzw. zivilgesellschaftlicher) Interessen aus.

Besonders zivilgesellschaftliche Quereinsteiger\*innen in die Verwaltung thematisierten, dass sie nicht nur politische Beschlüsse und Vorgaben von Parlamenten erhalten und

lediglich umsetzen, sondern eigene Handlungsspielräume haben und die Möglichkeiten für die Umsetzung von BNE ausloten würden. Weiterhin konstatierten die Akteure, dass die Grenzen zwischen dem politischen System der Gesetzgebung und Rahmenvorgaben (Legislative) und dem bürokratischen System der Umsetzung in Behörden (Exekutive) fließend seien: „*Rein theoretisch haben wir Gewaltenteilung!*“ (V: 1144). Praktisch verwiesen die Personen aus der Verwaltung aber auf vielfältige (potenzielle) Handlungsspielräume jenseits politischer Vorgaben. Fernerhin machten diese Vertreter\*innen auf den „indirekten Wert“ von BNE als Motor für die Vernetzung zwischen verschiedenen Verwaltungseinheiten aufmerksam, der zu einem besseren Umgang mit Konflikten führen und eine gemeinsame Bearbeitung von Themen ermöglichen würde.

Brüsemeister betont, dass ihr Handeln nicht in der Logik der Verwaltung aufgeht und illustriert dieses Verhältnis mit dem Bild, dass „Staat und Zivilgesellschaft, maximal eine Emulsion bilden, aber niemals ihre jeweiligen Substanzeigenschaften verlieren oder gar zu einem neuen dritten Stoff verschmelzen“ (Brüsemeister 2017, S. 173). Unabhängig von einem zivilgesellschaftlichen Ethos wurden die Freiräume im Zuge legitimer Partikularinteressen auffällig stark von BNE-Akteuren thematisiert, die sich schon lange mit BNE beschäftigen, während Vertreter\*innen, die einem funktionalen Muster klassischer Beamter folgten, erst relativ kurz mit BNE betraut waren.

## 2.2 Politik

In den Fokusgruppendifkussionen waren nicht direkt politische Entscheidungsträger\*innen vertreten, wohl aber Vertreter\*innen, die den Sektor durch einen engen Bezug zu Politik jenseits von Verwaltungsorganisationen repräsentierten. Alle betonten die Schwierigkeit, die freiwilligen und finanziell nicht unmittelbar einträglichen BNE-Aktivitäten erfolgreich in der breiten Palette an politischen Themen zu platzieren, die unter begrenzten zeitlichen und finanziellen Ressourcen bewältigt werden muss. Unterschiede waren in der Frage festzustellen, welcher Stellenwert BNE dabei eingeräumt wird.

Zum einen wurde ein **defensives Muster** im Sinne einer Verteidigung politischer Akteure analysiert, die sich nicht emphatisch für BNE engagierten. Dieses kam zum Zuge, wenn der politische Wert des Konzepts als gering eingeschätzt wurde. Es wurde dabei für zu komplex gehalten, um es außenwirksam zu vermitteln und damit andere politische Akteure, die Presse oder Wahlen zu gewinnen. Damit verbunden wurde die Notwendigkeit, das Konzept „herunterzuberechnen“, um politische Vertreter\*innen nicht zu überfordern. Das Engagement für BNE galt diesem Muster folgend dann als lohnenswert, wenn es für die Realisierung von (Pflicht-)Themen genutzt werden konnte. Andernfalls wurde BNE als individuelle Herzensangelegenheit betrachtet. Vor dem Hintergrund warben Vertreter\*innen, die für dieses Muster standen, für Verständnis, wenn politische Entscheidungsträger\*innen andere Prioritäten setzten und sich nicht für BNE engagierten. Vorhandene Strukturen wurden als Gründe für ausbleibendes Engagement herangezogen bzw. wurde die Einrichtung von Strukturen durch andere als Voraussetzung für Engagement gefordert.

„Gerade auch kleine Kommunen können das schon gar nicht mehr leisten: Wo gibt es eigentlich die unterschiedlichsten Aktivitäten und Ansätze? Also, wir diskutieren jetzt darüber, dass Kommunen-, dass es so eine Art Förderlotsen geben soll, um Kommunen überhaupt erstmal zu helfen, wo gibt es eigentlich welche Mittel für was? Gerade kleinere Kommunen können das gar nicht schaffen, weil wir mittlerweile eine solche Vielzahl von Töpfen haben, die unwahrscheinlich viel Verwaltungsarbeit fordert“ (P 1: 368-370).

Auf der anderen Seite wurde ein **offensives Muster** identifiziert. Es basierte auf einer Überzeugung vom politischen Wert von BNE, der nicht in materiellen Ressourcen oder Wählerstimmen messbar sei. Vielmehr ginge es darum, proaktiv neue Strukturen für eine Verankerung von BNE zu schaffen. Dafür wurden verschiedene Strategien genutzt. Eine war auch hier die Kopplung von BNE-Aktivitäten mit politischen Themen, wobei die Stoßrichtung des Interesses jedoch entgegengesetzt war: In diesem Muster sollte die Kopplung der Verankerung von BNE dienen. Außerdem wurden Strategien entwickelt, die eine Unabhängigkeit von Strukturen gewährleisten, etwa durch Kostenneutralität. Darüber hinaus wurden auf Grundlage einer intensiven Auseinandersetzung mit den vorhandenen Strukturen Strategien entwickelt, die es ermöglichten, Hürden der Verankerung von BNE zu umgehen.

„Wenn ich angekommen wäre und hätte gesagt: ‚Ich will für 4000 Euro einen Nachhaltigkeitsbericht machen.‘ Oder eine Strategie aufsetzen lassen, die kann ich mir ja auch nicht eben mal aus dem Ärmel schütteln, sondern die muss ich ja auch begleiten lassen. Da hätte ich keine Freigabe für gekriegt. (...) Insofern ist natürlich die Frage, inwieweit man an der Stelle weiterkommt? Wir haben über die (...) Zusammenarbeit mit Stadt X und Y ja gearbeitet. (...) Es funktioniert.“ (P 2: 953-960)

### Einordnung

Die beiden Muster lassen sich im Kontext von Überlegungen zur Veränderung von Politikstilen verstehen (Brüsemeyer 2017). Traditionell werde der Wert von Konzepten wie BNE daran bemessen, ob sie Ressourcen bringen oder „zusätzliche Zustimmungswerte in der öffentlichen Werbung und Imagebildung“ (ebd., S. 72) befördern. Diesem Politikstil entspricht das defensive Muster. Einen veränderten Politikstil beschreibt Brüsemeyer damit, dass er „an überdauernden Themen arbeitet“ (ebd., S. 73), in Zusammenhängen jenseits einzelner Ressorts oder Sektoren denkt und Imagebildung nicht zum Selbstzweck überhöht. Vor dem Hintergrund läge der eigentliche Wert sektorenübergreifender Vernetzungsansätze darin, dass sie „den Gedanken integrativer Problemlösungen in ein verzweigtes Netz von strategischen und operativen Organisationen hineintragen“ (ebd.). Diese Vorstellung entspricht dem Typus des reflexiven Bildungsmanagements, das den Erfolg von bildungsbereichsübergreifender Zusammenarbeit nicht an vorab definierten Zielen misst: „Stattdessen geht es vor allem darum, grundsätzlich besser in der Lage zu sein, bildungspolitische Herausforderungen und Aufgaben bewältigen zu können. Insofern legitimiert sich das DKBM [Datenbasiertes Kommunales Bildungsmanagement, Anm. der Autorinnen] nicht in erster Linie dadurch, dass es konkrete Probleme löst (wenngleich der Nachweis eines konkreten Nutzens auch hier eine Rolle spielt), sondern durch eine **generell erhöhte Problemlösungsfähigkeit**“ (Niedlich 2020, S. 402).

Dementsprechend wurde dieser Wert im Sektor Verwaltung thematisiert. Im Zusammenhang mit dem offensiven Muster kam er eher implizit in der kritischen Haltung gegenüber den klassischen Bewertungsmaßstäben im Sektor Politik zum Ausdruck. Zudem geht Brüsemeister davon aus, dass sektor-übergreifende Ansätze zu einer Modifizierung von Politikstilen führen können, so wie Strategien zum Umgehen vorhandener Strukturen zu deren langfristigen Änderung führen können. Auch hier zeigt Niedlich eine Korrespondenz zum reflexiven Bildungsmanagement auf, in dem Lernen ein systematischer Bestandteil ist, der die Weichen dafür stellen kann, *„dass es so trotz der Eigeninteressen der Akteur/innen gelingen kann, über eine rein inkrementalistische Steuerung hinauszu-gelangen und den kommunalen Stellenwert von Bildung zu erhöhen“* (ebd., S. 410f.) und sich damit auf institutionelle Strukturen erstreckt, *„die als grundsätzlich veränderbar angesehen werden“* (ebd., S. 402).

### 2.3 Wissenschaft

Allen Vertreter\*innen der Wissenschaft war gemein, dass sie in den Diskussionen eine kritisch hinter-fragende Rolle einnahmen. Sie neigten dazu, die Argumente der anderen Beteiligten in Frage zu stellen oder teilweise sogar zu widerlegen. Es ließen sich auch hier zwei idealtypische Muster finden, die sich deutlich voneinander unterschieden: Im deskriptiven und transformativen Muster kamen unterschiedliche Rollenverständnisse in Bezug auf das Verhältnis von Wissenschaft zu gesellschaftlichen Herausforderungen und Akteuren zum Ausdruck.

Das **deskriptive Muster** zeigte sich dann, wenn Forscher\*innen die Rolle der Wissenschaft als Aufklärung von Sachverhalten und Bereitstellung von objektivem Wissen über die spezifischen Bildungsbereiche verstanden. Ähnlich wie in dem funktionalen Muster der Verwaltung ging dieses Verständnis mit einer Objektivierung der eigenen Rolle einher:

*„Na ich bin ja immer Funktion (...), ich bin nicht Person, sondern Funktion. Und ich werde als Hochschullehrer in meiner Funktion adressiert“ (W 4: 607-608).*

Überdies war auffällig, dass sie sich nicht als Teil der gemeinsamen Versuche zur Stärkung von BNE in der Praxis sahen, sondern vielmehr in einer beobachtenden Rolle außen vor blieben:

*„Wir sind an der Universität ja so direkt nicht davon betroffen, weil wir machen ja keine pädagogische, keine politische Arbeit, sondern wir forschen ja nur darüber. Das ist für uns eine Gelegenheit, Kooperationspartner zu kriegen um Forschungsprojekte, letztlich Forschungsgelder zu kriegen“ (W 1: 701-704)*

Verweise auf empirische Erkenntnisse, Theorien und „Wahrheiten“ brachten in den Diskussionen ihre besondere Expertise zum Ausdruck und verliehen ihnen damit Deutungshoheit.

*„Für mich sind die SDGs nur eine andere Art und Weise, wie das große Thema in Kästchen gebracht wurde, sodass wir es verstehen können. Und da wird im Wesentlichen durch die politische Logik gegangen, dadurch ist es wenigstens ein Zielpaket geworden. Und dahinter steckt ein einmaliger weltweiter Aushandlungsprozess. (...) Aber das sind politische Ziele (...) Und die Frage, was BNE ist, (...) das ist unabhängig davon“ (W 4: 219-228).*

Das **transformative Muster** war dagegen durch stärkere Bezüge zu gemeinsamem (intersektoralen) Handeln, das gemeinsame Interesse an der Verankerung von BNE und Plädoyers für kreative Vorgehensweisen gekennzeichnet. Wissenschaftler\*innen, die dieses Muster zeigten, brachten ihre eigene Position bei der Bewertung politischer Prozesse und in politischen Forderungen deutlich zum Ausdruck, etwa wenn eine Person mehr finanzielle Unterstützung für die non-formale Bildung forderte: So sei in ihrem Feld ein wichtiger Förderer *„weggebrochen. Und dann funktioniert es (...) nicht mehr“* (W 5: 332-333). In Bezug auf die eigenen, durch das Gemeinwohl begründeten Interessen wies das Handeln, das dem transformativen Muster zugeordnet wurde, tendenziell auch aktivistische Züge auf: *„Man muss viel investieren an Zeit. Sich zusammenschließen, koordinieren. Und dann dahin marschieren und sagen: ‚Hier, wir wollen!‘“* (W 3: 448-449). Eng damit verbunden war das Anliegen, die Lücke zwischen Wissenschaft und Praxis zugunsten einer starken Verankerung von BNE zu überwinden – und damit bestehende Grenzen zwischen den vorhandenen Strukturen aufzuweichen.

### Einordnung

Die beiden identifizierten Muster lassen sich im Kontext von Debatten um die Selbstpositionierung der Wissenschaft in Anbetracht großer gesellschaftlicher Herausforderungen verstehen (Vogt 2019). Dabei rekurrten alle Beteiligten auf das einzigartige Wissen, das Wissenschaft durch das spezifische, regelgeleitete Vorgehen in hochkomplexen Feldern generiert (Besio 2012). Sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der Frage, in welchem Verhältnis zu nicht-wissenschaftlichen Akteuren dieses Wissen entstehen soll und in welcher Form es einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten vermag.

In einer grundlegenden Debatte über die Rolle und Positionierung von Wissenschaft in der Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen stehen sich verschiedene Argumente gegenüber: Die Repräsentant\*innen eines sich stärker von gesellschaftlichen Dynamiken und Anforderungen abgrenzenden Wissenschaftsverständnisses argumentieren, eine grundsätzliche Trennung der Systeme Politik und Wissenschaft sei hochfunktional (Strohschneider 2014). Forschung, die sich stärker in den Dienst gesellschaftlicher Veränderungsprozesse stelle, verliere ihre Autonomie und laufe Gefahr, instrumentalisiert zu werden. Sie gebe ihre kritische Distanz zu gesellschaftlichen Akteuren und Dynamiken auf und lasse sich auf „Solutionismus“, also die Lösung von Problemen, reduzieren. Zudem berge die Vermischung von wissenschaftlicher Expertise und politischem Handeln demokratiethoretisch die Gefahr der Entstehung einer nicht-demokratisch legitimierten Expertokratie (ebd.). Daher vertreten sie stärker den Anspruch einer Forschung, die gesellschaftliche Herausforderungen beschreibt und zum Gegenstand der Untersuchung macht, statt sie zu verändern (Vogt 2019, S. 24ff.). Diese Position kam in den Fokusgruppendifkussionen im deskriptiven Muster zum Ausdruck.

Auf der anderen Seite stehen Repräsent\*innen einer Forschung, die für ein stärkeres Engagement der Wissenschaft in konfliktgeladenen Transformationsprozessen (Schneidewind und Singer-Brodowski 2014) bzw. für eine „katalytische Wissenschaft“ (Renn 2019)

plädieren und aus einer Kritik am „Elfenbeinturm“ heraus auf die intensivere Überbrückung der Wissenschafts-Praxis-Lücke abzielen (Joyce und Cartwright 2019). Forscher\*innen sollen gesellschaftliche Transformationsprozesse demnach gerade nicht nur beobachten und analysieren, sondern ihre Expertise aktiv und in Zusammenarbeit mit anderen Akteuren einbringen, um durch eine transformative Wissensproduktion einen Beitrag zu deren Bewältigung zu leisten (Nowotny et al. 2013). Wissenschaft hat dabei ein hohes Integrationspotenzial, das in einer sich immer weiter in Partikularinteressen ausdifferenzierenden Gesellschaft von zunehmender Bedeutung sei (Schneidewind und Singer-Brodowski 2014). Die Gegenüberstellung der beiden aus den Fokusgruppendifkussionen resultierenden Muster kann als ein klares Abbild der Spannungen in Bezug auf die Positionierung von Wissenschaftler\*innen im Hinblick auf gesellschaftliche Anforderungen an sie interpretiert werden.

## 2.4 Zivilgesellschaft

Der Vergleich im Sektor Zivilgesellschaft ließ zwei Muster erkennen, die sich anhand des Verhältnisses der zivilgesellschaftlichen Akteure zum Staat voneinander unterschieden. Das Spektrum, auf dem sich die geäußerten Positionen einordnen lassen, wird abgesteckt durch ein abgrenzendes Muster auf der einen Seite und ein kooperatives Muster auf der anderen.

Das **abgrenzende Muster** kam zum Ausdruck, wenn Vertreter\*innen der Zivilgesellschaft ihre hohe Unabhängigkeit vom Staat betonten. Weitere Charakteristika waren das Insistieren auf einen ambitionierten Umsetzungsprozess des WAP BNE sowie Plädoyers für eine Evaluierung des Umsetzungsstandes des NAP BNE und überdies Beschwerden über die mangelnde Finanzierung von BNE-Aktivitäten. Das bisherige Handeln staatlicher Akteure in der Umsetzung von BNE wurde kritisiert und mit Forderungen nach mehr Transparenz und zivilgesellschaftlichen Beteiligungsmöglichkeiten in der BNE und darüber hinaus verbunden.

*„Und ich glaube auch, dass gerade auf der Bundesebene die Einbeziehung der Akteure, also auch von uns, nicht in der Form partizipativ stattgefunden hat, wie wir uns das gewünscht hätten. Also ich bin selber häufig doch schon auch enttäuscht, dass wir (...) nicht in der Form gehört worden sind und auch unsere Ideen nicht in der Form direkt weitergegeben worden sind, wie sie intendiert waren“ (ZG 5: 28-40).*

Das **kooperative Muster** war demgegenüber stärker durch eine Wertschätzung gegenüber dem staatlichen Handeln, des Weiteren durch eine (teilweise vorausseilende) Verteidigung staatlicher Strategien gegenüber anderen (zivilgesellschaftlichen) Akteuren und durch die aktive Suche nach gemeinsamen Handlungsmöglichkeiten gekennzeichnet. So argumentierte eine zivilgesellschaftliche Person, der Prozess, das Engagement von unten aufzunehmen und von oben strukturell umzusetzen, stehe noch am Anfang, so dass es zunächst darum gehen müsse, *„das auch sichtbar zu machen, was auch da schon in der Landschaft ist“* (ZG 1: 104-105). Zudem plädierten einige Akteure für Vermittlungs- und Übersetzungsinstanzen zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren.

*„Es ist nämlich irgendwo das System des Staates auf der einen Seite und das System der Zivilgesellschaft auf der anderen Seite. Und (...) ich glaube (...), dass es ein Schlüssel ist, zu überlegen (...), dass man in dieser Vermittlung*

*dieser beiden, dass es eine Moderationsaufgabe irgendwo braucht. (...) [D]as ist genau der Punkt, wo ich von Projekt zur Struktur verstehe. Wir brauchen Übersetzungsleistungen“ (ZG 5: 497-505).*

Insgesamt ließen sich die Vertreter\*innen in diesem Sektor weniger eindeutig auf der Skala verorten. Ihre Positionen in den Diskussionen sprangen zwischen beiden Polen. Zusätzlich kamen in den Diskussionen Ambivalenzen zum Ausdruck. Symbolisch dafür steht etwa die Figur des „wohlgenährten Bittstellers“, der zwar gut genährt, aber dennoch abhängig von staatlicher Unterstützung ist.

*„Also ich glaube schon, dass der NAP sehr viel hilft. Ich kann das nur beurteilen, für das Bundesland [XY]. (...) Ist ganz gut. Und es gibt zwei Stellen in der Schulbehörde dafür extra. Gute Leute übrigens. Was ich aber glaube, ist, dass insgesamt das Thema, man kommt sich vor wie ein wohlgenährter Bittsteller. (...) Also da, wo es jetzt gerade interessant wird für die jungen Leute an Schulen und sich das auch mal kritisch zu hinterfragen mit der nachhaltigen Bildung auch mal in die Praxis bringen, fehlt mir die Unterstützung“ (ZG 2: 98-110).*

### Einordnung

Eine klare Einordnung der empirischen Befunde zum Sektor Zivilgesellschaft ist ebenso herausfordernd wie eine klare Verortung der Aussagen auf dem identifizierten Spektrum, da das Konzept der Zivilgesellschaft sehr weit gefasst ist und eine große Bandbreite verschiedener Aspekte behandelt (Kocka 2004). Als besonders hilfreich erweisen sich die Arbeiten von Keane und Merkel (2015). Sie erlauben eine Betrachtung der kooperativen bzw. abgrenzenden Muster in Bezug auf den Staat und seine Institutionen im Lichte zivilgesellschaftlicher Demokratisierungspotentiale. Demzufolge spielt die Zivilgesellschaft eine zentrale Rolle bei der Kontrolle staatlichen Handelns, etwa dem „Schutz vor Übergriffen des Staates in die Privatsphäre und damit die Sicherung eines privaten wie gesellschaftlichen Raums“ (ebd., S. 449). Zudem können zivilgesellschaftliche Organisationen die Interessen derer, für die sie stehen, erzeugen, aggregieren und artikulieren - zum Beispiel im Hinblick auf benachteiligte Perspektiven und Akteure (ebd.). Da zivilgesellschaftliche Akteure jedoch nicht demokratisch legitimiert sind, sondern Partikularinteressen wahrnehmen, müssen sie nicht zwangsläufig an einem Gemeinwohl orientiert sein. Gleichwohl sind abgrenzende Muster gegenüber politischen Instanzen fundamental, um der Aufgabe der zivilgesellschaftlichen Interessensvertretung und damit den Demokratisierungspotentialen gerecht zu werden.

Kooperierende Muster können das weniger. Sie spielen aber eine zentrale Rolle, um das Verhältnis zwischen staatlichen Strukturen und zivilgesellschaftlichen Akteuren neu zu gestalten und strukturelle Grenzen für die Verankerung von BNE zu überwinden. In den Ambivalenzen und Varianzen hinsichtlich der Verortung zwischen diesen Polen spiegelt sich das Spannungsfeld wider, in dem sich Zivilgesellschaft in politischen Prozessen wie der Verankerung von BNE befindet. Sie steht vor der Herausforderung, zusammen mit staatlichen Institutionen gemeinsame Ziele zu erreichen, aber gleichzeitig ihre kritische Rolle im politischen Prozess zu sichern.

## 2.5 Bildungspraxis

Der Vergleich der Vertreter\*innen der Bildungspraxis brachte die größte Heterogenität hervor. Ihre Aufgaben hingen stärker als bei den Vertreter\*innen aus Verwaltung, Politik, Wissenschaft und Zivilgesellschaft davon ab, in welchem Bildungsbereich sie tätig waren. Trotzdem wiesen sie Gemeinsamkeiten in der Auslegung ihrer Rolle auf, die von ihrem Verhältnis zu fachlichen Vorgaben geprägt waren und in denen idealtypische Muster einer hohen Vorgaben- oder Autonomieorientierung zum Ausdruck kamen.

Das **vorgabenorientierte Muster** war durch ein starkes Augenmerk auf die offiziellen Aufgaben ihrer Funktion und die Durchführung guter Praxis im Sinne bildungspolitischer Vorgaben gekennzeichnet. Akteure, die nach diesem Muster handelten, identifizierten sich stark mit dem Handlungsrahmen innerhalb formaler Vorgaben. In Bezug auf BNE betrachteten sie die strukturelle Verankerung des Konzepts (etwa in Lehrplänen) als Voraussetzung für ihr Engagement in diesem Bereich und betonten, wie beschränkt ihre Handlungsmöglichkeiten durch die mangelnde Finanzierung oder unzureichende curriculare Verankerung wären.

*„Wir haben viele andere Themen. Wir brauchen einfach auch Hilfe manchmal. Auch wenn wir das schon jahrelang machen. Immer wieder was Neues. (...) Aber wichtig ist es, dass man uns auch unterstützt so ein bisschen. Und das fehlt uns manchmal... (...) Aber manchmal ist es so, dass man ganz viel macht, um mit den Kindern-. Und sie partizipiert. Also ganz viele Ideen hat. Und dann scheitert das so ein bisschen an der Umsetzung. Das ist dann wieder eine Frustration. (...) Es wäre schön, wenn es auch von der politischen-. Wenn es auch anerkannt wird und man Unterstützung bekommt zum Beispiel“ (BP 2: 246-259).*

Zwar referierte diese Person darauf, Inhalte eigeninitiativ umzusetzen, stellte sie aber gleichzeitig explizit in den Kontext einer scheiternden konsequenten Verwirklichung aufgrund fehlender Ressourcen.

Das **autonomieorientierte Muster** bei der Umsetzung fachlicher Vorgaben zeichnete sich dahingegen dadurch aus, dass der Bezug auf vorhandene Strukturen im Bereich Finanzierung oder Bildungspläne nicht als Verhinderungsargument diente, sondern vielmehr auf einen Umgang damit abzielte, der eine Umsetzung von BNE erlaubt. Es zeigte sich, wenn Vertreter\*innen zu diesem Zwecke neue Informationen einholten und Gegebenes infragestellten:

*„die Erfahrung, die ich gemacht habe, wo man ganz viel auch in Bildungsprozesse bringen kann oder in Bildungsabläufe bringen kann, ist einfach, sich die Lernsettings anzugucken. (...) Ich habe da nur positive Erfahrungen gemacht, egal, wer vor mir als Lernender saß. (...) Man kann damit total spannende Formate schaffen, also, das ist ganz entscheidend. Und da, glaube ich, möchte ich Ihnen jetzt widersprechen, muss man nicht unbedingt was weglassen, sondern man muss das einfach anders aufbereiten (...) für die Zielgruppe, die vor einem sitzt. (...)“ (BP 4: 534-554).*

Als deutlichstes Merkmal zeigte sich die aktive Suche nach Handlungsspielräumen für BNE und der Möglichkeit der Nutzung und Schaffung von inhaltlichen und zu gestaltenden Freiräumen:

*„Neulich hatte ich eine Studentin bei uns im Haus, die auch ein Experten-Interview gemacht hat. Und die hat gesagt: Ja, BNE hätte auch immer was mit Geld zu tun. (...) Da habe ich gesagt: ‘Das ist natürlich total Quatsch.’ (...) Vielleicht ist es ja auch andersherum, dadurch, dass wir ja von unten nach oben gehen, ist es eher so, dass wir als (...) [Organisationsbezeichnung] uns Projekte überlegen, wo wir auch kommunale Einrichtungen mit einbinden. (...) Und bei uns hat das eine ganz schöne Wirkung auf die Kommune, weil die Kommune dann immer sagt: ‚Boah, das*

*ist eine coole Idee. Und wir wollen da mitmachen. Wir wollen das unterstützen.‘ Und darüber erreichen wir sie“ (BP 1: 297-314).*

### Einordnung

Um der großen Heterogenität der Vertreter\*innen der Bildungspraxis gerecht zu werden, bedarf es einer Betrachtung der Ergebnisse im Lichte der einzelnen Bildungsbereiche (siehe Ergebnisse Bildungsbereiche). So wird etwa im Bereich Schule ein Zuwachs an Handlungsspielraum beobachtet, der eine Umsetzung von BNE prinzipiell erleichtern könnte, praktisch aber von strukturellen Einschränkungen, etwa durch Reformen, die sich an internationalen Schulleistungsvergleichen orientieren, untergraben wird (Heinrich 2007). Das daraus erwachsende Spannungsfeld korrespondiert deutlich mit den Polen einer vorgaben- und autonomieorientierten Auslegung der professionellen Rolle.

Für die hier vorgenommene übergreifende Einordnung dieser für die Bildungspraxis identifizierten Muster bietet sich die Arbeit von Maack (2018) zu den Hürden von BNE an. Sie plädiert dafür, BNE-Praxis nicht wie im Rahmen des vorgabenorientierten Musters von Finanzierungsfragen abhängig zu machen. So negiere die Behauptung, eine qualitätsvolle Realisierung von BNE sei ohne eine entsprechende Ressourcenausstattung nicht möglich, die vielen Beispiele guter BNE-Praxis, die unter den gegebenen Bedingungen gelingen. Zudem lasse diese Argumentation Vertreter\*innen der Bildungspraxis als nicht-gestaltende Akteure positionieren, obwohl sie doch diejenigen seien, die das Konzept in der Praxis umsetzen. Nicht zuletzt werde der „Zusammenhang zwischen Finanzierung und Umsetzung der BNE“ (ebd., S. 180) nicht überwunden, sondern vielmehr reproduziert und verfestigt. Einen engen Zusammenhang sieht sie vielmehr zwischen Reflexivität und Umsetzung. Reflexivität sei entscheidend für die professionelle Vermittlung von nachhaltigem Denken und Handeln sowie für die Förderung der Entwicklung von Veränderungskompetenzen bei den Lernenden (ebd., S. 157).

Der Bezug zu Maack soll nicht bedeuten, dass die Finanzierung keine Rolle für die Realisierung von BNE in der Praxis spielt. Sie stellt eine zentrale Grundlage und Anerkennung für die geleistete Arbeit dar insbesondere im Bereich der non-formalen und kommunalen Akteure. Vielmehr soll auf die Gefahr eines nicht-reflexiven Bezuges auf materielle Ressourcen und die Bedeutung von Reflexivität darüber hinaus hingewiesen werden. In Bezug auf die Ergebnisse der Fokusgruppendifkussion kann Reflexion auch als ein Instrument verstanden werden, um das Spannungsfeld zwischen Autonomie und Orientierung an fachlichen Vorgaben bei der Umsetzung guter BNE in der Bildungspraxis produktiv zu bearbeiten.

### Übergreifende Ergebnisse „Sektoren“

Der Vergleich, wie die Vertreter\*innen aus Verwaltung, Politik, Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Bildungspraxis ihr Handeln zwischen den Logiken ihrer Sektoren und dem gemeinsamen Ziel der Verankerung von BNE abstimmen, hat die jeweiligen Spezifika

zutage gefördert. Je nach Sektor waren die entsprechenden Ausprägungen unterschiedlich ausgestaltet und werden in der Abbildung unten zusammengefasst. Zudem werden die jeweiligen Beiträge und Bedeutungen der sektoralen Logiken für das Funktionieren des Gesamtzusammenhanges deutlich. Diese spezifischen Beiträge auf beiden Enden des Spektrums 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.

**Sektorübergreifend** lässt sich festhalten, dass sich die Pole in allen Fällen darin unterscheiden, wie bei der Grenzbearbeitung Bezug auf vorhandene respektive erforderliche Strukturen genommen wird. Das idealtypische **Muster** auf der einen Seite lässt sich als **strukturimmanent** bezeichnen und stach durch starke Bezüge auf die vorhandenen Strukturen, Logiken und Praktiken innerhalb der einzelnen Sektoren hervor. Vertreter\*innen führten es ins Feld, um darauf hinzuweisen, was für eine Verankerung von BNE innerhalb des Sektors berücksichtigt werden müsse und warum bestimmte Strategien sonst nicht funktionieren würden. Grenzbearbeitung fand hier gewissermaßen „qua Abgrenzung“, nämlich über die Ausrichtung auf die Funktionalität des eigenen Sektors, statt. Auf der entgegengesetzten Seite ließ sich ein **strukturtranszendierendes Muster** finden, welches durch Bezüge auf erforderliche Strukturen zwischen den verschiedenen Sektoren und die Berücksichtigung anderer sektoraler Logiken gekennzeichnet war. Mit Blick auf die Grenzbearbeitung zur Verankerung von BNE standen dabei besonders Koordination und Abstimmung sowie die Schaffung intersektoraler Gremien oder Netzwerke im Fokus.

Die idealtypischen Muster sind nicht so zu verstehen, dass sie Vertreter\*innen der Sektoren „in Reinform“ abbilden oder sie ihnen 100%ig zugeordnet werden können. Sie sind vielmehr das Ergebnis einer verdichteten Rekonstruktion des empirischen Datenmaterials aus den Fokusgruppen und haben den analytischen Zweck, ein besseres Verständnis von der Handlungskoordination bei der Verankerung von BNE zu ermöglichen. Besonders Vertreter\*innen des Sektors Zivilgesellschaft bewegten sich dabei vermehrt zwischen den Polen.

Die folgende Abbildung zeigt die Ergebnisse der sektorspezifischen Ausprägungen der idealtypischen strukturimmanenten und -transzendierenden Muster bei der Grenzbearbeitung, zwischen denen die Positionierungen der Vertreter\*innen in den Fokusgruppendifkussionen verortet werden können.

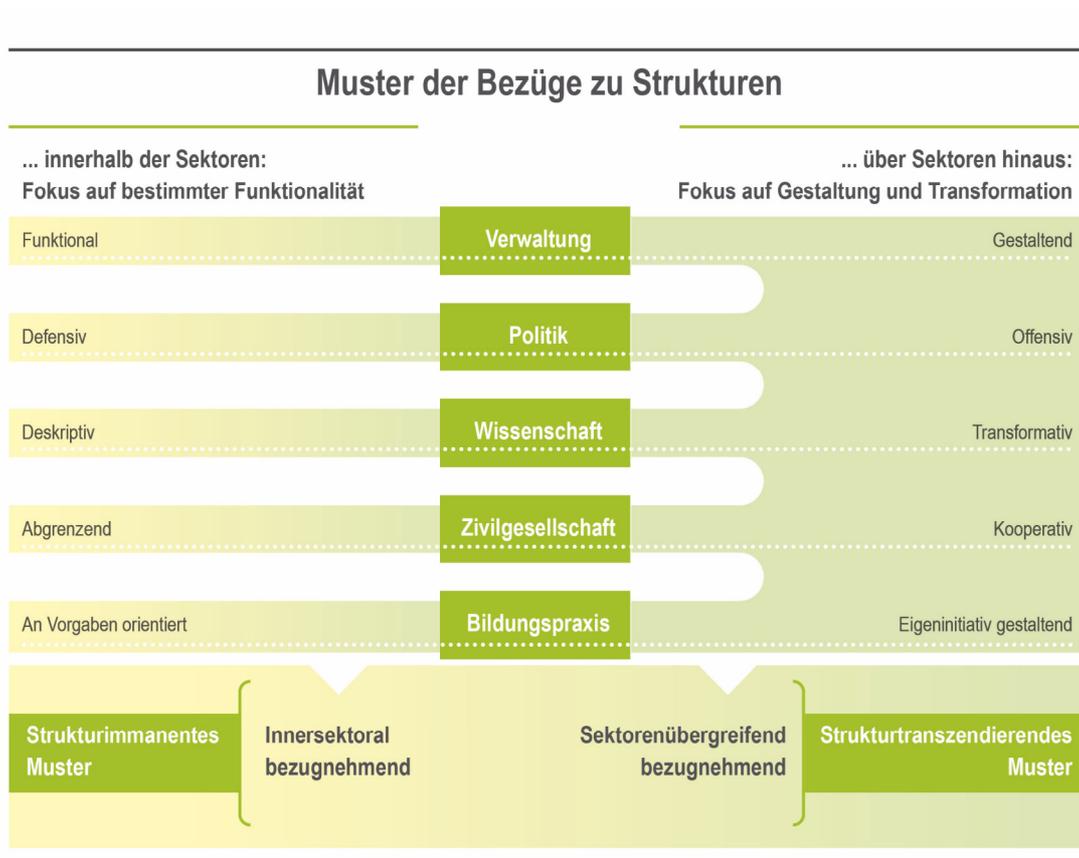


Abbildung 1: Idealtypen in der Handlungskoordination: Muster der Bezüge zu Strukturen.

### Einordnung

Was bedeuten die Identifikation strukturimmanenter und -transzendierender Muster der Grenzbearbeitung für die Handlungskoordination zur strukturellen Verankerung von BNE?

Die sektorenübergreifende Einordnung der Muster zeigt, dass beide Idealtypen unverzichtbare Beiträge für eine erfolgreiche Grenzbearbeitung leisten. **Strukturimmanente Muster** sind für die Erfüllung der jeweiligen Aufgaben in gesellschaftlichen Teilsystemen stark ausdifferenzierter Gesellschaften hochgradig funktional und effektiv (Giddens 1984; Luhmann 1977). Sie ermöglichen effiziente Entscheidungsprozesse und das nicht nur, wenn es um Ziele des jeweiligen Sektors geht, sondern auch mit Blick auf die Verankerung von BNE innerhalb des Sektors. Vertreter\*innen dieser Muster weisen in der Regel hohe Kenntnisse darüber auf, was eine gelingende Verankerung von BNE ihrerseits berücksichtigen muss und bringen sie in den Prozess ein. **Strukturtranszendierende Muster** fokussieren dagegen auf eine Erweiterung der sektoralen Logiken, die Etablierung intersektoraler Aushandlungsräume (Nikel und Haker 2015) und das Überbrücken verschiedener Perspektiven. Vertreter\*innen dieser Muster zielen darauf ab, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, was den anderen Teilnehmenden am Kooperationsprozess und im Hinblick auf die Verankerung von BNE wichtig ist und wie sich die Perspektiven integrieren lassen.

Auch das Konzept der „Relational Agency“ (Edwards 2009) zeigt, dass die Zusammenarbeit im Bildungsbereich das Zusammenspiel beider Muster braucht (Schmachtel 2013, S. 42). Es hebt auf die Bedeutung eines wechselseitigen (relationalen) Verständnisses der verschiedenen sektoralen Perspektiven ab, um gemeinsam handlungsfähig werden zu können: „In Relationen zu anderen zu arbeiten beinhaltet, sich seiner eigenen Expertise und beruflichen Werte bewusst zu sein und sie anderen zu offenbaren.“ (Edwards 2009, S. 40). Demnach braucht es sowohl Kenntnisse über die beteiligten sektoralen (bzw. strukturimmanenten) Logiken, als auch die Bereitschaft, sich „strukturtranszendierend“ auf andere Perspektiven einzulassen, indem sie berücksichtigt werden und ein Verständnis davon entsteht, welche Informationen aus dem eigenen Sektor die anderen wissen müssen, um das gemeinsame Ziel zu erreichen.

Da die Verankerung von BNE eine Abstimmung mit den sektoralen Logiken erfordert, kommt BNE weder durch die ausschließliche Einnahme der strukturimmanenten noch der strukturtranszendierenden Positionierung voran. Vielmehr braucht es eine Variation der Positionierungen. Dazu kommt, dass die Strukturen selbst von unterschiedlicher Beschaffenheit sind und unterschiedliche Strategien erfordern (siehe auch „Ergebnisse Bildungsbereiche“). Um eine angemessene Variation finden zu können, spielt **Reflexivität** im Sinne eines Verstehens der eigenen (sektoral geprägten) Denkroutinen und der Einnahme anderer Perspektiven eine zentrale Rolle. Gerade die Einschätzung, welche Muster in den dynamischen Prozessen jeweils angemessene Strategien darstellen, erfordert eine intensive Selbstprüfung und eine Reflexion der eigenen Position in dem Spektrum. Überdies würden so die Bedingungen für kritische „strukturtranszendierende“ Schritte verbessert (ebd., S. 40). Eine weiterführende Forschungsfrage in diesem Kontext ist, inwiefern sich der Umgang mit Strukturen und damit eine Verortung auf den beiden Polen durch ein Engagement für BNE verändert.

Spannend ist vor dem Hintergrund die Feststellung, dass erhöhte Reflexivität in der multiprofessionellen Zusammenarbeit bzw. dem „Austausch in intermediären Aushandlungsräumen“ (Sol et al. 2018; Nickel und Haker 2015) kultiviert wird (Edwards 2009, S. 39; Schmachtel 2013, S. 41). Durch die Auseinandersetzung mit Vertreter\*innen aus verschiedenen Sektoren können Lernprozesse über deren Logiken ausgelöst werden (Sol et al. 2018). Der Austausch in den Gremien des WAP BNE bietet damit auch Anlass zur Professionalisierung der Beteiligten im Hinblick auf die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der Logik ihrer eigenen Sektoren und die potenzielle intersektorale Grenzbearbeitung im gemeinsamen Austausch. Die partizipativ organisierte Verstetigung von BNE ist dann nicht nur Ziel, sondern auch Anlass für einen gemeinsamen Prozess, um das Ziel zu erreichen. Diese Studie dient damit der Selbstaufklärung der Akteure. Sie zeigt auf, welche Bedeutung die sektorspezifischen Ausprägungen für den Gesamtzusammenhang haben. Ein Verständnis darüber kann wiederum die Berücksichtigung der verschiedenen Ausprägungen, die für die Verankerung von BNE erforderlich sind, erleichtern. Die Beteiligten könnten die Abbildung nutzen, um ihre eigenen Positionierungen zwischen den Idealtypen und daraus resultierende Handlungsstrategien zu reflektieren. Die Frage, wann es für die Verankerung von BNE jeweils Sinn macht, sich **wie** auf Strukturen zu beziehen, wird tagtäglich durch die Praxis „erforscht“. Um sie systematisch beantworten und gezielt

vorgehen zu können, braucht es die weitere Erforschung durch die Wissenschaft. Inwiefern die Verortung zwischen strukturimmanenten und -transzendierenden Mustern mit Reflexivität korrespondiert, wäre ebenfalls im Weiteren zu untersuchen.

### 3. Methodische Limitationen

Die methodischen Limitationen dieser Studie liegen zum einen darin, dass die Diskussionsprozesse innerhalb der Fokusgruppen kaum verallgemeinerbar sind, z.B. hat nicht nur die Einbettung in sektorale Organisationen die Diskussionen geprägt, sondern auch persönliche Eigenschaften der Beteiligten. Obwohl die Ergebnisse nur bedingt als generalisierbar gelten können, spiegeln sie die Handlungskoordination der verschiedenen Akteure in den jeweiligen (Bildungs-)Bereichen wider. Zudem ist die Methode der Fokusgruppendifkussionen, obwohl sie den Anspruch erhebt, Gruppenprozesse zu rekonstruieren, als begrenzt zu verstehen: Die Diskussionen wurden künstlich geschaffen und von den Forscherinnen in Zusammensetzung und Inhalt beeinflusst. Im Hinblick auf das Ergebnis einer präsenten Wissenschaft gilt es beispielsweise, zu reflektieren, dass die Fokusgruppendifkussionen Teil einer wissenschaftlichen Studie und damit keine Veranstaltung der Praxis oder Politik waren, zu denen wiederum Vertreter\*innen aus Bildungspraxis und Politik stärkeren Bezug gehabt hätten.

Die Studienergebnisse – basierend auf einer Qualitativen Inhaltsanalyse und einem systematischen Fallvergleich – zeigten verschiedene Muster auf, die mit der weiteren Implementierung von BNE in Deutschland in Verbindung gebracht wurden. Der Schwerpunkt lag dabei nicht nur auf den explizit-kommunikativen Argumenten der Akteure, sondern auch auf den implizit-konjunktiven Aspekten, welche sich in den konkreten Aushandlungsprozessen während der Fokusgruppendifkussion und den damit einhergehenden Interaktionsdynamiken ausdrückten (Asbrand 2014). Andere Auswertungsmethoden konnten im Rahmen dieser Studie nicht eingeholt werden, sind aber geeignet, um implizites Wissen zu untersuchen (z.B. Dokumentarische Analyse oder Objektive Hermeneutik) oder den Habitus der Teilnehmenden (z.B. teilnehmende Beobachtung) zu beleuchten. Die vorgelegte Grafik zeigt dementsprechend idealtypische Muster der Akteure in ihren Bezügen zu Gesamtstrukturen auf, ohne dabei die hochkomplexen Interaktionsprozesse in ihrer Heterogenität gänzlich abbilden zu können oder darauf reduzieren zu wollen. Statt einer reinen Abbildung von Realität, sind sie Ergebnis eines iterativen Prozesses der Analyse empirischen Materials durch dessen Einordnung und Diskussion anhand wissenschaftlicher Literatur.

### 4. Gesamtergebnis

Ziel der Studie war ein besseres Verständnis der Handlungskoordination der BNE-Akteure auf dem Weg vom Projekt zur Struktur: Wie stimmen sie sich und ihr Handeln zur Verankerung von BNE aufeinander, mit ihren sektoralen Logiken und auf die Strukturen

der verschiedenen Bildungsbereiche ab? Welche Wechselwirkungen sind dabei zu berücksichtigen, und wie wirkt sich die Entwicklung des WAP BNE vom Projekt zur Struktur selbst auf die Handlungskoordination der Beteiligten aus?

Um diese Fragen beantworten zu können, wurden Fokusgruppendifkussionen für alle (Bildungs-) Bereiche (frühkindliche Bildung, Schule, berufliche Bildung, Hochschule, non-formale Bildung und Kommune) mit Vertreter\*innen der Sektoren Verwaltung, Politik, Wissenschaft, Zivilgesellschaft, Bildungspraxis durchgeführt, um die „in-situ“ praktizierte Handlungskoordination zu erheben. Für die Untersuchung der Verankerung von BNE in den Bildungsbereichen wurden durch Analysen auf Ebene von Gesprächsinhalten und impliziten Interaktionsdynamiken die jeweiligen Strukturen und ihre Wechselwirkungen mit der Handlungskoordination identifiziert. Für die sektorale Analyse wurde rekonstruiert, wie die Vertreter\*innen die Verankerung von BNE mit den Logiken ihrer Sektoren in Einklang bringen und welche Muster dabei zu finden sind. Abschließend wurden die Erkenntnisse zur Handlungskoordination auf dem Weg vom Projekt zur Struktur zusammengefasst.

### Ergebnisse Bildungsbereiche

Die Analyse der inhaltlichen Schwerpunkte in den Fokusgruppendifkussionen bestätigte, dass die Verankerung von BNE in jedem Bildungsbereich auf verschiedene Strukturen trifft. **Besonders bedeutsam** waren dabei die **unterschiedlichen Steuerungsmöglichkeiten**. Im Bereich Schule ist die Steuerung vergleichsweise hierarchisch strukturiert, durch das Agieren der 16 Kultusministerien geprägt und gleichzeitig von Öffnungsprozessen zu nicht-staatlichen Akteuren gekennzeichnet. In den anderen Bildungsbereichen sind die Strukturen heterogener und weniger vereinbar mit zentralen Steuerungsmodi: In der beruflichen Bildung durch die korporatistische Kompetenzaufteilung zwischen privaten und staatlichen Akteuren, in den anderen Bereichen durch die Autonomie von Hochschulen bzw. Trägern (frühkindliche und non-formale Bildung). Auch Kommunen haben nur begrenzte Möglichkeiten zur Steuerung kommunaler Bildungsträger und zur Gestaltung von (bildungsbereichsübergreifenden) Verwaltungsstrukturen. Dass die Gremienstruktur des WAP BNE zentral organisiert und moderiert wird, bedeutet also nicht, dass die Verankerung von BNE zentral gesteuert werden kann. Fernerhin wird deutlich, dass die Strukturen sich umgedreht auch in der Handlungskoordination widerspiegeln bzw. davon geprägt waren.

Die Analyse der Handlungskoordination in den Fokusgruppendifkussionen zeigte weiter, dass staatliche Akteure (Politik und Verwaltung) die Diskussionen deutlich stärker prägten als nicht-staatliche Akteure. Im Verhältnis zu Vertreter\*innen der Zivilgesellschaft tauchten zudem häufig Spannungen auf, Vertreter\*innen der Bildungspraxis hatten die geringsten Redeanteile inne. Vertreter\*innen der Wissenschaft nehmen ebenfalls zentrale Rollen ein und positionierten sich unterschiedlich zwischen den beiden Gruppen. Die Entwicklung vom Projekt zur Struktur hat damit Auswirkungen auf die Handlungskoordination und geht tendenziell mit einer **Verschiebung von Einflussmöglichkeiten von nicht-staatlichen zu staatlichen Akteuren** und mit einer abnehmenden Identifizierung

mit der Reform durch diejenigen einher, die BNE in der Praxis umsetzen. Für die angestrebte Verankerung von BNE bedeutet das, dass der verstärkte Einbezug staatlicher Akteure zum Aufbau von Strukturen nicht notwendigerweise nur zu einer stärkeren Verankerung von BNE in der Breite führen muss, sondern auch mit gegenläufigen Nebenfolgen einhergehen kann. Bei der Weiterentwicklung kommt es darauf an, das Verhältnis zwischen den beiden Gruppen zu berücksichtigen, um die tragenden Säulen und die Substanz der BNE-Aktivitäten nicht im Prozess zu verlieren.

### Ergebnisse „sektorale Logiken“

Die Analyse der sektoralen Logiken zeigte, was Vertreter\*innen aus verschiedenen Sektoren beachten müssen, um das sektorübergreifende Ziel der Verankerung von BNE mit ihren sektorspezifischen Logiken in Einklang zu bringen und wie sie sich dabei jeweils zwischen einer engen Auslegung ihrer Funktion oder einer weiten Auslegung zugunsten des gemeinsamen Ziels verorten.

Ihre Einordnung in die jeweiligen fachlichen Kontexte machte deutlich, worin die Unterschiede gründeten und welche **Beiträge sie für eine gelingende Verankerung von BNE** leisteten. Die verschiedenen Muster bei den Vertreter\*innen aus Politik und Verwaltung zeigten, dass sie ihre Aktivitäten mit den Prinzipien der demokratischen Legitimation vereinbaren und multi-sektorale BNE-Prozesse gestalten. Wissenschaftler\*innen bemühten sich, ihr Verhältnis zu nicht-wissenschaftlichen Akteuren und gesellschaftlichen Anforderungen so zu gestalten, dass sie sich adäquat zu außerwissenschaftlichen Anforderungen positionierten. Bildungspraktiker\*innen strebten danach, ihr Engagement zwischen fachlichen Vereinbarungen und autonomen Entscheidungen in ihren Bildungsbereichen auszutarieren. Und Vertreter\*innen der Zivilgesellschaft verorteten sich zwischen der Funktion korrektiv staatlichen Handelns und als Kooperationspartner.

Über alle Sektoren hinweg ließen sich dabei zwei Idealtypen voneinander unterscheiden: Ein Typus zeichnete sich durch eine enge Auslegung der Funktion und einen starken Bezug auf die Strukturen des eigenen Sektors aus, so dass von einem **strukturimmanenten Muster** die Rede sein kann. Der Typus der anderen Seite des Spektrums zeichnete sich durch eine eher weite Auslegung der eigenen Rolle mit starkem Bezug auf das gemeinsame Ziel der Verankerung von BNE aus, so dass hier ein **strukturtranszendierendes Muster** identifiziert wird. Die Einordnung dieses übergreifenden Ergebnisses zeigt auf, inwiefern die gelingende Verankerung von BNE das Zusammenspiel und Verständnis beider Typen erfordert, während normative Auseinandersetzungen um richtige und falsche Muster nicht zielführend sind. Entscheidend ist vielmehr Reflexivität im Sinne der Berücksichtigung und situationsbedingten Einnahme verschiedener Perspektiven.

## 5. Fazit

Was folgt für die Handlungskoordination von BNE auf dem Weg vom Projekt zur Struktur bzw. für das Folgeprogramm „ESD for 2030“ aus den Ergebnissen?

Zunächst zeigt die Studie das **hohe Maß an Komplexität** der Verankerung von BNE auf: Die Beteiligten müssen für eine erfolgreiche BNE-Implementierung ihr Handeln aufeinander abstimmen, auf ihre sektoralen Logiken und auf die Strukturen der Bildungsbereiche, in denen BNE verankert werden soll. Dazu kommt, dass die Logiken im Fall von Staat und Zivilgesellschaft nicht unmittelbar miteinander vereinbar sind. Weiter zeigt sie, dass die Entwicklung vom Projekt zur Struktur mit einer Veränderung der Handlungskoordination einhergeht, bei der sich die **Steuerungsintentionen von nicht-staatlichen zu staatlichen Akteuren** verschieben. Dies könnte dazu führen, dass die BNE-Praxis, die historisch gesehen maßgeblich durch Akteure aus der Bildungspraxis und Zivilgesellschaft vorangetrieben wurde, im Prozess an Bedeutsamkeit verliert. Ein mögliches Risiko wäre, dass die Programmatik vom Projekt zur Struktur nicht unmittelbar zu einer Stärkung von BNE in der Praxis führt, sondern Akteure aus Zivilgesellschaft und Bildungspraxis im Prozess verloren gehen, weil ihre „auf Überzeugung basierende[n] Selbstverpflichtung“ (Heinrich et al. 2016, S. 336) nachlasse. Die **Neujustierung des Verhältnisses von staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren ist daher eine zentrale Herausforderung** bei der zukünftigen strukturellen Verankerung von BNE. Diese Neujustierung würde die Spannungsfelder zwischen einer gesteigerten Verantwortung durch staatliche Akteure und einer intensiven Beteiligung zivilgesellschaftlicher und bildungspraktischer Akteure produktiv bearbeiten lassen.

Nicht zuletzt zeigt die Studie einen Anhaltspunkt für die Weiterentwicklung des Verständnisses der **Verankerung von BNE als wissensbasierter Transferprozess (Bormann 2011), der mit Lern- und Aushandlungsdynamiken einhergeht**. Die Forschung zu Bildungslandschaften hat gezeigt, dass die Wirkungen von sektorübergreifenden, partizipativen Bildungsansätzen nicht in den Zielen liegen, sondern „zu einem guten Teil bereits im Umsetzungsprozess selbst zu suchen sind: der Aufbau (...) setzt eine soziale Dynamik in Gang, in Folge derer sich individuelle Perspektiven verändern, organisationale Strukturen und Verfahren angepasst werden, Umfang und Qualität des Miteinanders der Akteure in der Kommune sich wandeln und Bildung einen anderen Stellenwert erhält“ (Arbeitsgruppe Lernen vor Ort 2016, S. 19). Die Gründe für solch eine prozedurale Wirkungsdimension liegen darin, dass bislang zu wenig Informationen über die Realisierung sektorübergreifender Zusammenarbeit vorliegen und die konkreten Zielstellungen politischer Maßnahmen noch unzureichend bestimmt sind (Niedlich 2020, S. 401). Dass sich alle Beteiligten einig sind, BNE in Strukturen verankern zu wollen, bedeutet noch nicht, dass ausreichend geklärt ist, wie genau das funktionieren kann. Dafür sind zunächst gemeinsame Lern- und Aushandlungsprozesse erforderlich, die ein **gemeinsames Verständnis über die Wege zur strukturellen Verankerung von BNE** schaffen.

Dafür ist eine **gemeinsame Wissensarbeit** (ebd., S. 410) notwendig, insbesondere, wenn staatliche und nicht-staatliche Akteure ihre Handlungen abstimmen müssen. Da deren Verhältnis durch Abgrenzung und wechselseitige Abhängigkeiten geprägt ist und die strukturelle im Sinne einer formalen Verankerung von BNE den traditionellen BNE-Prinzipien wie flachen Hierarchien und Beteiligung tendenziell zuwiderläuft, ist die Abstimmung noch herausfordernder und durch unvorhersehbare Wechselwirkungen geprägt, die bei der Handlungskoordination berücksichtigt werden müssen.

Diese Arbeit soll einen Beitrag leisten, Informationen zur Verankerung von BNE in den verschiedenen Bildungsbereichen bereitzustellen, die Bedeutung der Generierung neuen Wissens über die spezifischen Governance- und Steuerungsmodi aufzeigen und diesen Prozess in der nächsten Phase der strukturellen Verankerung von BNE (Nationale Plattform BNE 2020) unterstützen.

## 6. Literatur

Abs, Hermann Josef; Brüsemeister, Thomas; Schemmann, Michael und Wissinger, Jochen (Hg.) (2015): Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Allensbacher Archiv (2020): Laufende Umfragen 1264, 7244, 8221. Online verfügbar unter <https://www.kas.de/documents/252038/7995358/Studie+des+Instituts+f%C3%BCr+Demoskopie+Allensbach+zur+Forschungsfreiheit+an+deutschen+Universit%C3%A4ten.pdf/01252a6a-38eb-a647-fb74-7d39b1890382?t=1581610619899>, zuletzt geprüft am 20.04.2020.

Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas und Wissinger, Jochen (Hg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, Herbert (2015a). Theory and Evidence on Governance: Conceptual and Empirical Strategies of Research on Governance in Education. In J. Schrader, J. Schmid, K. Amos, & A. Thiel (Eds.), *Governance von Bildung im Wandel* (pp. 25–43). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07270-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07270-4_2)

Altrichter, Herbert (2015b): Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In: Abs, Hermann Josef, Abs; Brüsemeister, Thomas; Schemmann, Michael und Wissinger, Jochen (Hg.): Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–63.

Altrichter, Herbert und Heinrich, Martin (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas und Wissinger, Jochen (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–103.

Anders, Yvonne (2018): Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11 (2), S. 183–197. DOI: 10.1007/s42278-018-0031-3.

Arbeitsgruppe Lernen vor Ort (Hg.) (2016): Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu "Lernen vor Ort". Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Asbrand, Barbara (2014): Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In: Maag Merki, Katharina; Langer, Roman und Altrichter, Herbert (Hg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. 2., erw. Aufl. Dordrecht: Springer (Educational Governance, 17), S. 183–206.

Benz, Arthur (2004): Governance - Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: Arthur Benz (Hg.): Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-28.

Besio, Cristina (2012): Forschungsorganisationen. In: Apelt, Maja und Tacke, Veronika (Hg.): Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden: Springer VS, S. 253–273. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93312-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93312-2_13).

Bludau, Marie (2017): Faktoren für Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern im Globalen Lernen. In: Emde, Oliver; Jakubczyk, Uwe; Kappes, Bernd und Overwien, Bernd (Hg.): Mit Bildung die Welt verändern?: Verlag Barbara Budrich, S. 232–242.

Bogner, Alexander und Torgersen, Helge (2005): Sozialwissenschaftliche Expertiseforschung Zur Einleitung in ein expandierendes Forschungsfeld. In: Bogner, Alexander und Torgersen, Helge (Hg.): Wozu Experten? Ambivalenzen der Beziehung von Wissenschaft und Politik. Wiesbaden: VS

Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–29. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-322-80692-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-322-80692-5_1).

Bogumil, Jörg und Jann, Werner (2009): Verwaltungswissenschaft(en) in Deutschland. In: Bogumil, Jörg und Jann, Werner (Hg.): Verwaltung und Verwaltungswissenschaft in Deutschland. Einführung in die Verwaltungswissenschaft [Lehrbuch. 2., völlig überarb. Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–63. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91341-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91341-4_2).

Bogumil, Jörg et al. (2013): Zwischen Selbstverwaltungs- und Managementmodell Umsetzungsstand und Bewertungen der neuen Steuerungsinstrumente in deutschen Universitäten. In: Grande, Edgar; Jansen, Dorothea; Jarren, Otfried; Rip, Arie; Schimank, Uwe und Weingart, Peter (Hg.): Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation - externe Anforderungen - Medialisierung. Bielfeld: transcript Verlag.

Bora, Alfons (2012): Wissenschaft und Politik: Von Steuerung über Governance zu Regulierung. In: Maasen, Sabine; Kaiser, Mario ; Reinhart, Martin und Sutter, Barbara (Hg.): Handbuch Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 341–354.

Bormann, Inka (2011): Zwischenräume der Veränderung. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=747868>.

Bormann, Inka; Heinrich, Martin; Hamborg, Steffen; Lambrecht, Maike; Nikel, Jutta; Haker, Christoph und Brüsemeister, Thomas (2016): Governance von Transferprozessen im Mehrebenensystem. In: Inka Bormann, Hamborg, Steffen und Heinrich, Martin (Hg.): Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–41.

Bormann, Inka und Nikel, Jutta (2017): How education for sustainable development is implemented in Germany: Looking through the lens of educational governance theory. *Int Rev Educ* 63, 793–809 (2017). <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9683-9>

Brand, Ulrich (2016): “Transformation” as a New Critical Orthodoxy: The Strategic Use of the Term “Transformation” Does Not Prevent Multiple Crises. In: *GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society* 25 (1), S. 23–27. DOI: 10.14512/gaia.25.1.7.

Brüsemeister, Thomas (2016): Zum Vergleich der Programme ‚Lernen vor Ort‘ und ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘. In: Arbeitsgruppe Lernen vor Ort (Hg.): Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu "Lernen vor Ort". Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–185. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12442-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12442-7_8).

Brüsemeister, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften – Zur Literalität von Kommunen im Programm „Lernen vor Ort“. In: Olk, Thomas und Schmachtel, Stefanie (Hg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. 1. Aufl.. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa, S. 52–77.

Clement, Ute (2007): Educational Governance an der Schnittstelle sozialer Systeme — Das Beispiel der beruflichen Bildung. In: Altrichter, Herbert ; Brüsemeister, Thomas und Wissinger, Jochen (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Bd. 73. 1. Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 207–230.

Clement, Ute (2015): Politische Steuerungslogiken beruflicher Bildung. Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Governance beruflicher Bildung. In: Bohlinger, Sandra und Fischer, Andreas (Hg.): Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik. Grundlagen, Herausforderungen und Per-

spektiven. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann, S. 25–55. Online verfügbar unter [https://www.pe-docs.de/volltexte/2016/11632/pdf/Clement\\_2015\\_Steuerungslogiken.pdf](https://www.pe-docs.de/volltexte/2016/11632/pdf/Clement_2015_Steuerungslogiken.pdf), zuletzt geprüft am 25.01.2016.

Coburn, Cynthia E. (2003): Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher* 32(6), S. 3-12. DOI: 10.3102/0013189X032006003.

Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) (2013): Das Deutsche Nationalkomitee für die UN-Dekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung": Positionspapier "Zukunftsstrategie BNE 2015+". Bonn, zuletzt geprüft am 08.01.2016.

Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) (2015): UN-Dekade mit Wirkung - 10 Jahre "Bildung für nachhaltige Entwicklung" in Deutschland. Online verfügbar unter [https://www.bne-portal.de/sites/default/files/UN\\_Dekade\\_BNE\\_2015.pdf](https://www.bne-portal.de/sites/default/files/UN_Dekade_BNE_2015.pdf), zuletzt geprüft am 16.11.2019.

Diskowski, Detlef (2012): Bildung im Elementarbereich – Entwicklungslinien in der Steuerung und Koordinierung. In: Ratermann, Monique (Hg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 121–143. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94241-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94241-4_6).

Duveneck, Anika (2016): Bildungslandschaften verstehen. Dissertation. 1. Aufl.. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa.

Duveneck, Anika; Grund, Julius; Haan, Gerhard de und Wahler, Kathrin (im Erscheinen): Futures of Area Based Initiatives in German Education. Results from a quantitative Delphi-Survey. In: *European Journal for Futures Research*.

Edwards, Anne (2009): Relational agency in collaborations for the well-being of children and young people. *Journal of Children's Services* 4 (1), S. 33–43. DOI: 10.1108/17466660200900004.

Etzkorn, Nadine (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung in Hochschulen. In: Singer-Brodowski, Mandy ; Etzkorn, Nadine und Grapentin-Rimek, Theresa (Hg.): Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem. 1. Aufl.. Opladen [u. a.]: Verlag Barbara Budrich, S. 193–232.

Faas, Stefan und Müller, Gabriele (2019): Leitfaden Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Kindertageseinrichtungen gestalten. Online verfügbar unter [http://www.ph-gmuend.de/fileadmin/redakteure/ph-hauptseite/redakteure/daten/download/einrichtungen/Zentrum\\_fuer\\_Qualitaetsforschung/KM\\_Leitfaden-fuer-Kindertageseinrichtungen\\_WEB.pdf](http://www.ph-gmuend.de/fileadmin/redakteure/ph-hauptseite/redakteure/daten/download/einrichtungen/Zentrum_fuer_Qualitaetsforschung/KM_Leitfaden-fuer-Kindertageseinrichtungen_WEB.pdf).

Flick, Uwe (2014): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Originalausgabe, vollst. überarbeitete und erweitet. Neuauflage, 6. Aufl.. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines (Hg.) (2009): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Aufl.. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Giddens, Anthony (1984): The constitution of society. Outline of the theory of structuration. 1. publ. Berkeley: Univ. of California Press.

Gläser, Jochen und Lange, Stefan (2007): Wissenschaft. In: Benz, Arthur; Lütz, Susanne; Schimank, Uwe und Simonis, Georg (Hg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 437–451.

Gottschall, Karin (2001): Erziehung und Bildung im deutschen Sozialstaat. Stärken, Schwächen und Reformbedarfe im europäischen Vergleich. ZeS-Arbeitspapier (9). Online verfügbar unter

[http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/11553/ssoar-2001-gottschall-erziehung\\_und\\_bildung\\_im\\_deutschen.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/11553/ssoar-2001-gottschall-erziehung_und_bildung_im_deutschen.pdf?sequence=1).

Grek, Sotiria (2014): OECD as a site of coproduction: European education governance and the new politics of 'policy mobilization'. *Critical Policy Studies* 8 (3), S. 266–281. DOI: 10.1080/19460171.2013.862503.

Haan, Gerhard de (2015): Die UN-Dekade BNE - Bilanz einer Bildungsreform. In: Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.): UN-Dekade mit Wirkung - 10 Jahre "Bildung für nachhaltige Entwicklung" in Deutschland, S. 10–17. Online verfügbar unter [https://www.bne-portal.de/sites/default/files/UN\\_Dekade\\_BNE\\_2015.pdf](https://www.bne-portal.de/sites/default/files/UN_Dekade_BNE_2015.pdf).

Harvey, David (1989): From Managerialism to Entrepreneurialism: The Transformation in Urban Governance in Late Capitalism. *Geografiska Annaler. Series B, Human Geography* 71 (1), S. 3. DOI: 10.2307/490503.

Häußermann, Hartmut; Läßle, Dieter und Siebel, Walter (2008): Stadtpolitik. [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-518-12512-0>.

Heinrich, Martin (2007): Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. 1. Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heinrich, Martin (2009): Governanceanalysen zur BNE in der Schulentwicklung. Implementation von Nachhaltigkeit als Good Governance?. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 32 (1), S. 4–9. Online verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9581/pdf/ZEP\\_1\\_2009\\_Heinrich\\_Governanceanalysen\\_zur\\_BNE.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9581/pdf/ZEP_1_2009_Heinrich_Governanceanalysen_zur_BNE.pdf).

Heinrich, Martin; Bormann, Inka; Hamborg, Steffen; Lambrecht, Maïke; Nickel, Jutta; Haker, Christoph und Brüsemeister, Thomas (2016): Rekonstruktion des Governance-Regimes des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka; Hamborg, Steffen und Heinrich, Martin (Hg.): Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 289–341. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13223-1\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13223-1_15).

Jahn, Thomas; Bergmann, Matthias und Keil, Florian (2012): Transdisciplinarity. Between mainstreaming and marginalization. *Ecological Economics* 79, S. 1–10. DOI: 10.1016/j.ecolecon.2012.04.017.

Jann, Werner (1988): Politik als Aufgabe der Bürokratie: Die Ministerialbürokratie im politischen System der Bundesrepublik im Vergleich zu anderen westlichen Demokratien. *Politische Bildung* 21, S. 39–56.

Jann, Werner (2003): State, administration and governance in Germany: competing traditions and dominant narratives. *Public Administration* 81 (1), S. 95–118. DOI: 10.1111/1467-9299.00338.

Joyce, Kathryn E. und Cartwright, Nancy (2019): Bridging the Gap Between Research and Practice: Predicting What Will Work Locally. *American Educational Research Journal*, 000283121986668. DOI: 10.3102/0002831219866687.

Keane, John und Merkel, Wolfgang (2015): Zivilgesellschaft. In: Kollmorgen, Raj; Merkel, Wolfgang; Wagener, Hans-Jürgen und Mouna, Gudrun (Hg.): Handbuch Transformationsforschung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 443–454. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05348-2\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05348-2_32).

Kocka, Jürgen (2004): Zivilgesellschaft in historischer Perspektive. In: Jessen, Ralph; Reichardt, Sven und Klein, Ansgar (Hg.): Zivilgesellschaft als Geschichte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–42.

Kolleck, Nina; Jörgens, Helge und Well, Mareike (2017): Levels of Governance in Policy Innovation Cycles in Community Education: The Cases of Education for Sustainable Development and Climate Change Education. *Sustainability* 9 (11), S. 1966. DOI: 10.3390/su9111966.

König, Anke; Leu, Hans Rudolf und Viernickel, Susanne (Hg.) (2015): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag. Online verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783779943419](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779943419).

Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kussau, Jürgen (2007): Dimensionen der Koordination: Hierarchische Beobachtung in einer antagonistischen Kooperationsbeziehung. In: Kussau, Jürgen und Brüsemeister, Thomas (Hg.): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155–220.

Laurent, Eloi (2012): Demokratisch - gerecht - nachhaltig: Die Perspektive der Sozial-Ökologie. Zürich: Rotpunktverlag.

Luhmann, Niklas (1977): Differentiation of Society. *Canadian Journal of Sociology* 2 (1), S. 29. DOI: 10.2307/3340510.

Maack, Lisa (2018): Hürden einer Bildung für nachhaltige Entwicklung: Akteurinnen und Akteure zwischen Immanenz und Reflexivität. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Maag Merki, Katharina; Langer, Roman und Altrichter, Herbert (2014): Educational Governance als Forschungsperspektive. In: Maag Merki, Katharina; Langer, Roman und Altrichter, Herbert (Hg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. 2., erw. Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 11–23.

Maroy, Christian (2009): Convergences and hybridization of educational policies around ‘post-bureaucratic’ models of regulation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 39 (1), S. 71–84. DOI: 10.1080/03057920801903472.

Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020): Zwischenbilanz zum Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Hg. v. BMBF. Berlin. Online verfügbar unter [https://www.bmbf.de/files/Zwischenbilanz\\_NAP\\_BNE\\_1.pdf](https://www.bmbf.de/files/Zwischenbilanz_NAP_BNE_1.pdf).

Naßmacher, Hiltrud und Naßmacher, Karl-Heinz (2007): Kommunalpolitik in Deutschland. 2., völlig überarbeitete und aktual. Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Niedlich, Sebastian (2019): Was kann die Strukturierungstheorie zur Educational Governance-Forschung beisteuern? In: Langer, Roman und Brüsemeister, Thomas (Hg.): Handbuch Educational Governance Theorien, 1. Aufl.. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 351–376.

Niedlich, Sebastian (2020): Neue Ordnung der Bildung. Zur Steuerungslogik der Regionalisierung im deutschen Bildungssystem. 1. Aufl.. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Nikel, Jutta und Haker, Christoph (2015): Intermediäre Aushandlungsräume. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 5 (2), S. 219–233. DOI: 10.1007/s35834-015-0130-3.

Nowotny, Helga; Scott, Peter und Gibbons, Michael (2013): Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. 1. Aufl.. Cambridge [u. a.]: Polity Press.

Nutley, Sandra; Davies, Huw und Walter, Isabel (2002): Evidence Based Policy and Practice: Cross Sector Lessons From the UK. London. Online verfügbar unter <https://www.msd.govt.nz/about-msd-and-our-work/publications-resources/journals-and-magazines/social-policy-journal/spj20/evidence-based-policy-and-practice-20-pages29-48.html>.

Olk, Thomas; Schmachtel, Stefanie (Hg.) (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Putnam, Robert (1976): Die politischen Einstellungen der Ministerialbeamten in Europa. In: *Politische Vierteljahresschrift* 17 (1), S. 23–61.

Ratermann, Monique und Stöbe-Blossey, Sybille (2012): Einleitung: Elementarbildung und Schule – Governance-Strukturen und Entwicklungsstrategien. In: Monique Ratermann (Hg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–24. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94241-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94241-4_1).

Renn, Ortwin (2019): Die Rolle(n) transdisziplinärer Wissenschaft bei konfliktgeladenen Transformationsprozessen. *GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society* 28 (1), S. 44–51.

Rode, Horst und Michelsen, Gerd (2012): Der Beitrag der UN-Dekade 2005 – 2014 zu Verbreitung und Verankerung der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn: VAS Verlag.

Rucht, Dieter und Sommer, Moritz (2019): Fridays for Future. Vom Phänomen Greta Thunberg, medialer Verkürzung und geschickter -Mobilisierung:-Zwischenbilanz eines Höhenflugs. *Internationale Politik* Juli / August 2019 (4), S. 121–125.

Schimank, Uwe (2007): Elementare Mechanismen. In: Benz, Arthur; Lütz, Susanne; Schimank, Uwe und Simonis, Georg (Hg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. 1. Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–45.

Schimank, Uwe (2012): Wissenschaft als gesellschaftliches Teilsystem. In: Maasen, Sabine; Kaiser, Mario; Reinhart, Martin und Sutter, Barbara (Hg.): Handbuch Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 113–123.

Schipper, Sebastian (2013): Genealogie und Gegenwart der unternehmerischen Stadt. Neoliberales Regieren in Frankfurt am Main, 1960-2010. Münster: Westfälisches Dampfboot (Raumproduktionen: Theorie und gesellschaftliche Praxis, 18).

Schmachtel-Maxfield, Stefanie (2013): Exploring local governance in a German 'educational landscapes' partnership. An ethnographic case study of a collective strategy-building process from a cultural-historical perspective. Doktorarbeit. Kopenhagen: SL grafik.

Schneidewind, Uwe und Singer-Brodowski, Mandy (2014): Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. 2., verbesserte und aktual. Aufl.. Marburg: Metropolis Verlag.

Schulz, Marlen; Mack, Birgit und Renn, Ortwin (2012): Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Singer-Brodowski, Mandy und Grapentin-Rimek, Theresa (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der beruflichen Bildung. Singer-Brodowski, Mandy; Etkorn, Nadine und Grapentin-Rimek, Theresa (Hg.): Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem. 1. Aufl.. Opladen [u. a.]: Verlag Barbara Budrich, S. 143–191.

Singer-Brodowski, Mandy (2019a): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bereich des non-formalen und informellen Lernens. In: Singer-Brodowski, Mandy; Etzkorn, Nadine und Grapentin-Rimek, Theresa (Hg.): Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem. 1. Aufl.. Opladen [u. a.]: Verlag Barbara Budrich, S. 291–348.

Singer-Brodowski, Mandy; Etzkorn, Nadine und Grapentin-Rimek, Theresa (Hg.) (2019a): Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem. 1. Aufl.. Opladen [u. a.]: Verlag Barbara Budrich

Singer-Brodowski, Mandy (2019b): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der frühkindlichen Bildung. In: Mandy Singer-Brodowski, Nadine Etzkorn und Theresa Grapentin-Rimek (Hg.): Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem. 1. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich (Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 65–99.

Singer-Brodowski, Mandy; Etzkorn, Nadine und Seggern, Janne von (2019b): One Transformation Path Does Not Fit All—Insights into the Diffusion Processes of Education for Sustainable Development in Different Educational Areas in Germany. *Sustainability* 11 (269). DOI: 10.3390/su11010269.

Singer-Brodowski, Mandy (2019c): Governance des UNESCO-Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. In: Singer-Brodowski, Mandy; Etzkorn, Nadine und Grapentin-Rimek, Theresa (Hg.): Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem. 1. Aufl.. Opladen [u. a.]: Verlag Barbara Budrich, S. 375–426.

Sol, Jifke; van der Wal, Merel M.; Beers, Pieter Jelle und Wals, Arjen E.J. (2018): Reframing the future: the role of reflexivity in governance networks in sustainability transitions. *Environmental Education Research* 24 (9), S. 1383–1405. DOI: 10.1080/13504622.2017.1402171.

Sommer, Moritz; Rucht, Dieter; Haunss, Sebastian und Zajak, Sabrina (2019): Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland. *ipb working paper series* 2019 (2).

Strohschneider, Peter (2014): Zur Politik der Transformativen Wissenschaft. In: Brodocz, André; Herrmann, Dietrich; Schmidt, Rainer; Schulz, Daniel und Schulze Wessel, Julia (Hg.): Die Verfassung des Politischen, Bd. 1. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 175–192.

Stuckrad, Thimo von; Röwert, Ronny; Berthold, Christian und Müller, Ulrich (2017): Themenfelder als Profilbildungselement an deutschen Hochschulen: Trendanalyse und Themenlandkarte. CHE. Gütersloh. Online verfügbar unter: [https://www.che.de/download/che\\_ap\\_202\\_themen\\_in\\_hochschulprofilen-pdf/?wpdmdl=10104&ind=5d1a083f4e29a](https://www.che.de/download/che_ap_202_themen_in_hochschulprofilen-pdf/?wpdmdl=10104&ind=5d1a083f4e29a).

Teichert, Volker; Held, Benjamin; Foltin, Oliver; Diefenbacher, Hans (2018): Warum redet niemand über Geld? Vorschläge zur Finanzierung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Heidelberg: Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft e.V. (FEST). Online verfügbar unter [https://www.buendnis-zukunftsbildung.de/pdfs/Zusammenfassung\\_BNE\\_Schule.pdf](https://www.buendnis-zukunftsbildung.de/pdfs/Zusammenfassung_BNE_Schule.pdf).

Voelzkow, Helmut (2000): Korporatismus in Deutschland: Chancen, Risiken und Perspektiven. In: Holtmann, Everhard und Voelzkow, Helmut (Hg.): Zwischen Wettbewerbs- und Verhandlungsdemokratie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185–212.

Vogt, Markus (2019): Ethik des Wissens. Freiheit und Verantwortung der Wissenschaft in Zeiten des Klimawandels. München: oekom verlag.

Vollmer, Thomas und Kuhlmeier, Werner (2014): Strukturelle und curriculare Verankerung der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In: Kuhlmeier, Werner ; Mohorič, Andrea und Vollmer, Thomas (Hg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010 - 2013; Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 197–223.

Wehling, Peter und Viehöfer, Willy (2013): „Uneingeladene“ Partizipation der Zivilgesellschaft. Ein kreatives Element der Governance von Wissenschaft. In: Grande, Edgar; Jansen, Dorothea; Jarren, Otfried; Rip, Arie; Schimank, Uwe und Weingart, Peter (Hg.): Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation - externe Anforderungen - Medialisierung. Bielefeld: transcript Verlag., S. 213–234.

Wehrden, Henrik von; Kater-Wettstädt, Lydia und Schneidewind, Uwe (2019): Fridays for Future aus nachhaltigkeitswissenschaftlicher Perspektive. *GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society* 28 (3), S. 307–309. DOI: 10.14512/gaia.28.3.12.

# Impressum

## Herausgeber:

Freie Universität Berlin  
Institut Futur

Arbeitsstelle beim Wissenschaftlichen Berater  
des UNESCO Weltaktionsprogramms  
„Bildung für nachhaltige Entwicklung“

Fabeckstraße 37

14195 Berlin

tel.: +49 30 838 56847

sekretariat@institutfutur.de

[www.institutfutur.de](http://www.institutfutur.de)

## Autor\*innen:

Anika Duveneck, Mandy Singer-Brodowski  
& Janne von Seggern

## Zitierweise (APA):

Duveneck, A., Singer-Brodowski, M. & von Seggern, J. (2020). *Die Governance von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf dem Weg vom Projekt zur Struktur*. Wissenschaftlicher Report. Berlin.

## Layout und Gestaltung:

[www.sinnwerkstatt.com](http://www.sinnwerkstatt.com)

© 2020



WISSENSCHAFTLICHE  
BERATUNG  
WELTAKTIONSPROGRAMM  
BNE

