

6 Bildung für nachhaltige Entwicklung aus governance- und interorganisationalen Perspektiven

Ronald Gebauer

6.1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

6.2 Educational Governance

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.3 Interorganisationale Forschung/Collaborative Governance

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

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

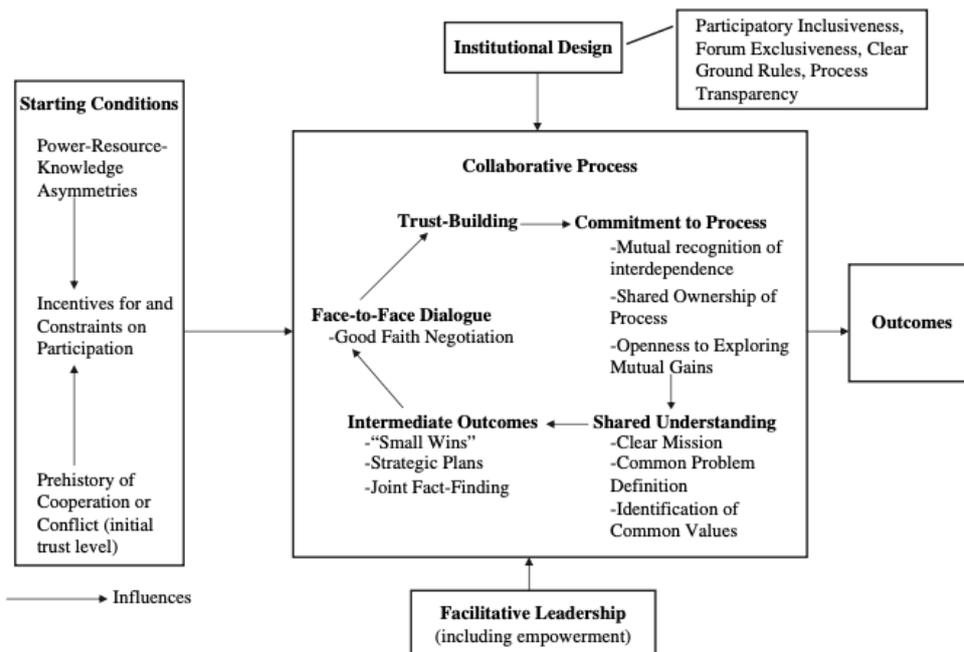


Abb. 8.1: Der kollaborative Prozess nach Ansell und Gash (2008, S. 550, Abb. 1)

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

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

a) Startbedingungen

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

b) Verhandlungsunterstützung/Prozessmanagement bzw. „Facilitative Leadership“

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

c) Institutionelles Design

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

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

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

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

e) *(Intermediate) Outcomes*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.5 Experten-/Expertiseforschung und Experteninterviews

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.6 Konsequenzen für die Forschung am BNE-Kompetenzzentrum

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

UFZ Discussion Papers

Department Stadt- und Umweltsoziologie

7/2021

Strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunale Bildungslandschaften

BNE-Kompetenzzentrum

November 2021