pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Heinrich, Martin

Governanceanalysen zur BNE in der Schulentwicklung. Implementation von Nachhaltigkeit als Good Governance?

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 32 (2009) 1, S. 4-9

Quellenangabe/ Reference:
Heinrich, Martin: Governanceanalysen zur BNE in der Schulentwicklung. Implementation von Nachhaltigkeit als Good Governance? - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 32 (2009) 1, S. 4-9 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95819 - DOI: 10.25656/01:9581

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95819
https://doi.org/10.25656/01:9581

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

32. Jahrgang, Heft 1, 2009
ISSN 1434-4688

ZEP

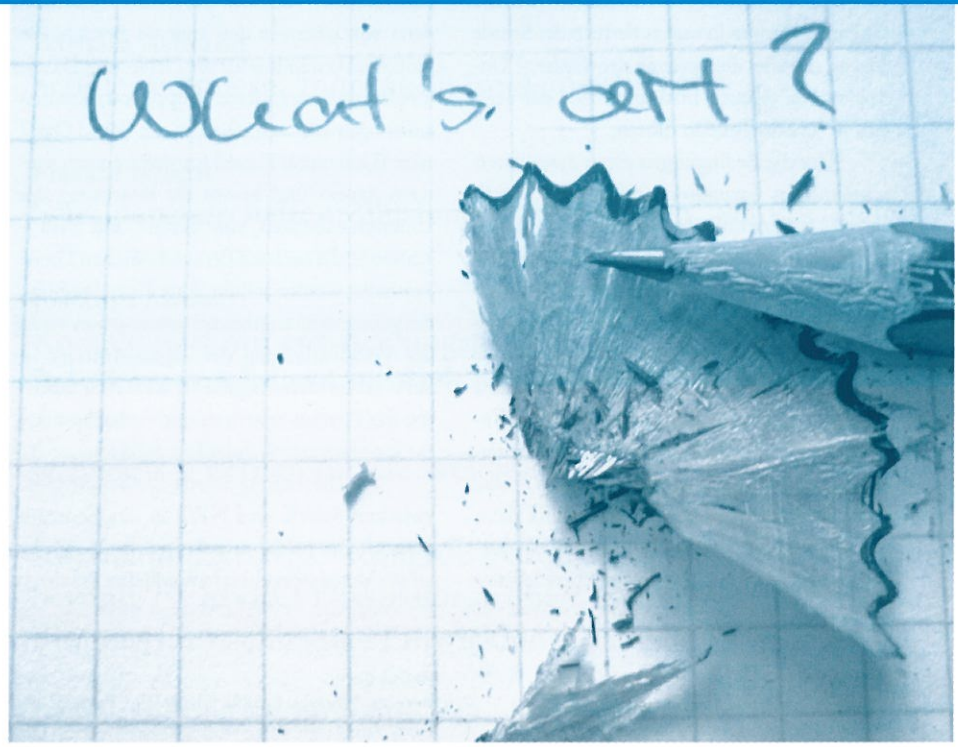
Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

1'09

Implementation Globalen Lernens in der Schule

- Implementation von Nachhaltigkeit und Globalem Lernen als Good Governance
- Globales Lernen als Schulprogramm
- Nichtregierungsorganisationen als Akteure Globalen Lernens in der Schule
- Strukturelle Probleme von Schulpartnerschaften



WAXMANN

Editorial

Globales Lernen und Schule – jeder Begriff eröffnet schon für sich ein bewegtes Feld von notwendigen Klärungen. Kommen beide Dynamiken zusammen, wird es nicht weniger kompliziert, denn verschiedene Ziele und Funktionen, unterschiedliche Strukturen und deren Logiken sowie Akteure vielfältiger professioneller Prägungen sind in ein arbeitsfähiges und produktives Verhältnis zueinander zu bringen. Dieses Unterfangen gelingt mit unterschiedlichem Erfolg, denn es braucht nicht nur Initiatorinnen und Initiatoren, sondern auch Resonanzen, sei es von Interessierten, Unterstützenden oder in Netzwerken und es ist nicht nur der gute Wille notwendig, sondern auch wechselseitige Kenntnisse und pädagogisches wie strategisches Know-how. Als eine Voraussetzung gelingender Implementation von Globalem Lernen an Schulen kristallisieren sich Perspektivwechsel der verschiedenen Akteure Globalen Lernens in und außerhalb der Schule heraus, die über die Grenzen der (Fächer-) Domänen, der eigenen Institution und der eigenen Berufssozialisation führen.

Um die Bedingungen dieser Grenzüberschreitungen auszuloten und die Kooperationen zu außerschulischen Akteuren zu stärken, trafen sich im Oktober 2008 in Göttingen Vertreterinnen und Vertreter der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in den Nichtregierungsorganisationen (NRO), Lehrkräfte sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Die Universitäten Göttingen und Kassel in Kooperation mit InWEnt (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH) und VENRO (Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. hatten zur Tagung Kooperation zwischen Schulen und NRO im Arbeitsfeld Globalen Lernens eingeladen.

Auf diese Tage zurückblickend konstatiert Anita Reddy (InWEnt), dass Globales Lernen in der Schule nach wie vor überwiegend von aktiven Einzelpersonen abhänge und auch die Umsetzung des Orientierungsrahmens noch einer systematischeren Zusammenarbeit von Schule und NRO bedürfe. Für die Zukunft betont sie die Notwendigkeit eines fortgesetzten gegenseitigen Austausches im Sinne wechselseitiger Qualifizierung, begleitet von der Wissenschaft als Dritter im Bunde. Uwe Prüfer (VENROB e.V.) spricht gar von einem Trialog, der für einen wechselseitigen Kompetenzerwerb unabdingbar sei und gleichzeitig für die eigene Positionsbestimmung klarere Einsichten zutage fördere. Noch seien allerdings die verschiedenen Zugänge von Schule, NRO und Wissenschaft mit „dicken Membranen“ versehen, berufliche Querwanderer von einem in den anderen Bereich, die größeres Verständnis für die Denk- und Handlungsweise einer anderen Gruppe von Akteuren aufbringen könnten, seien zu rar. Bernd Overwien (Universität Kassel) formuliert einen weiteren Aspekt und betont die Bedeutung der Unterschiedlichkeit von Schul- und NRO-Kulturen, die auch auf der symbolischen Ebene bearbeitet werden sollten. Eine Fortschreibung des gemeinsamen Arbeitsprozesses sehen wir in der Veröffentlichung der Tagungsbeiträge in der vorliegenden Ausgabe der ZEP: Wir möchten das Plenum erweitern und Anhaltspunkte für fortgesetztes Nachdenken anbieten.

Für die Tagung wurde die Schnittstelle zwischen Schule und NRO in das Zentrum gerückt. Die programmatische Gestaltung war an der Verzahnung unterschiedlicher Praxiszugänge und -erfahrungen orientiert. Der erste Themenschwerpunkt war der Begegnung von Praxis und Wissenschaft gewidmet. Hier ist der Beitrag von Martin Heinrich zu lokalisieren, in welchem er die Governance-Theorie auf ihr Analysepotential im Hinblick auf die Implementation der Bildung für Nachhaltige Entwicklung befragt. Der zweite Themenbereich kreiste um die Schul- und Unterrichtsentwicklung, die Öffnung von Schule aus Sicht der Schulpädagogik. An dieser Stelle berichtet Bärbel Reinhardt von der Entwicklung eines Schulprogramms, in welches der Lernbereich Globales Lernen substantiell eingebettet ist. Der dritte Tagungsabschnitt beschäftigte sich mit der Frage, wie NRO und Schulen miteinander kooperieren: Barbara Asbrands Beitrag fokussiert dabei akteursspezifische Handlungskoordinationen in und außerhalb von Schule als Rahmenbedingungen für die Implementation des KMK-Orientierungsrahmens „Globale Entwicklung“; Harald Kleem analysiert aus seinem reichen Erfahrungsschatz heraus die strukturellen Probleme schulischer Partnerschaftsprojekte; Joachim Möller verstärkt die schulische Perspektive und berichtet von gelungenen Projekten Globalen Lernens im schulischen Kontext, die ohne NRO in dieser Form nicht zustande gekommen wären. Deutlich wird, dass die Tagung zur Klärung von Standorten und des Handlungsbedarfs im Kooperationsfeld Schule – NRO – Wissenschaft beitragen konnte, die konstruktive Verstetigung dieses Trialogs bleibt dagegen weiteren Initiativen wie Tagungen vorbehalten.

Eine angenehme Lektüre wünschen
Barbara Asbrand und Susanne Timm
Göttingen, März 2009

Impressum
ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:
Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift:
ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF,
Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag:
Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555,
48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:
Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Norbert Frieters, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz

Technische Redaktion:
Claudia Bergmüller (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange (Rezensionen, Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: © www.photocase.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,–, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn.

32. Jahrgang, Heft 1, 2009
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

1'09

Themen

4 **Martin Heinrich**
Governanceanalysen zur BNE in der Schulentwicklung

10 **Bärbel Reinhardt**
„Laufen fürs Leben" – vom Spendensammeln zum Schulprogramm einer „Schule der Achtsamkeit"

15 **Barbara Asbrand**
Schule verändern, Innovation implementieren

22 **Harald Kleem**
Schulpartnerschaften: Illusionen, Hoffnungen, Wirklichkeiten

27 **Joachim Möller**
Kooperation mit entwicklungspolitischen NRO im Politikunterricht und im Fach Sozialwissenschaften

Kommentar

31 weltwärts – Lernen für die Weltgesellschaft?

VENRO

34 Internationaler NRO Kongress „Global Learning, weltwärts and beyond"/ VENRO Diskussionspapier: Halbzeit der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung

VIE

35 Neues aus der Kommission VIE/Auftakt zu einer Wende/ Teaching from Theory – Learning from Practice

39 Rezensionen

42 Informationen

WAXMANN

Martin Heinrich

Governanceanalysen zur BNE in der Schulentwicklung

Implementation von Nachhaltigkeit als Good Governance?

Zusammenfassung:
Ausgehend von der oftmals in Praxiszusammenhängen zu beobachtenden Überforderung der Akteurinnen und Akteure, das Phänomen einer Nachhaltigen Entwicklung in seiner Komplexität zu erfassen, werden vier Thesen zur Implementationsproblematik der Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der pädagogischen Praxis formuliert. Im Anschluss an die letzte dieser Thesen wird argumentiert, dass eine governanceanalytische Perspektive auf eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung ein analytischer Bewältigungsmodus für eben jene Überforderungsproblematik darstellen könnte. Nach einer kurzen Einführung in das Governancekonzept wird anhand einer ausschnitthaften Deutung einer Schulleiteraussage exemplarisch das heuristisch Aufschlussreiche der Governanceperspektive illustriert. Abschließend wird der Frage nachgegangen, wie eine Governanceanalyse nicht nur die Beschreibung von Prozessen verständlicher machen könnte, sondern welchen Beitrag sie zu einer Good Governance einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung leisten könnte.

Abstract:
Based on the oberservation that actors are overstrained by the task to grasp the phenomenon of sustainable development in its complexity, I will introduce four assumptions about the problem of implementing education for sustainable development at school. In connection with the last of these assumptions I will argue that a governance analytical perspective on education for sustainable development may be a mode to cope with that problem of overstrain. Subsequent to a short introduction into the idea of governance, the heuristically illustrative dimension of the governance perspective will be examplarily illustrated by a partial interpretation of a headmaster's statement. Finally, I will address the issue how a governance analysis may not only help to put process descriptions across, but how it may also contribute to a good governance of education for sustainable development.

Aufschlussreiche Begriffsverwirrungen

Interviewerin: „Wenn Du jetzt den Begriff hörst, ‚Nachhaltige Entwicklung', was würdest Du sagen, was ist das überhaupt Nachhaltigkeit?"
Schülerin: „Ja, es kommt eben darauf an. Es gibt generell, wir haben nur so einen Begriff gelernt, wir haben nur so eine Begriffserklärung gelernt. […] Aber Nachhaltigkeit ist ja auch, es wird überall verwendet, […]. Er ist irgendwie so weitläufig der Begriff, den kann man überall einsetzen. Man weiß ja nicht, ob es richtig ist [lacht]. Es wird immer gesagt, dass eine Nachhaltigkeit irgendwie was mit Ressourcen ist. Und (…) was man dazu tun kann? Was war die Frage?" (Zit. n. Heinrich 2005, S. 19)[1]

Das vorangestellte Zitat stammt aus einer Untersuchung zu Zukunftsbildern von Schülerinnen und Schülern. Es dokumentiert in konzentrierter Form Verständnisschwierigkeiten, von denen viele Akteurinnen und Akteure immer wieder berichten, wenn sie von „Problemen bei der Umsetzung" einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung sprechen. Die Aussagen der Schülerin lassen damit deutlich werden, dass es sich bei den Umsetzungsversuchen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung nicht nur um die „typischen Implementationsprobleme" handelt, wie sie etwa aus anderen Bereichen der Schulentwicklung bekannt sind, wenn sich Akteurinnen und Akteure gegen Neuerungen im Bildungssystem stemmen (vgl. Heinrich/Altrichter 2007). Vielmehr erweist sich der Gegenstand, der hier im Bildungssystem ‚implementiert' werden soll, selbst in einer Art und Weise als sperrig, dass dies auf alle Implementierungsversuche durchzuschlagen droht.

Im Folgenden soll die These plausibilisiert werden, dass das Programm einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung vor besonderen Implementationsproblemen steht, allein schon aufgrund der Komplexität und großen Extension ihres Gegenstands. Potenziert wird diese Problematik durch die damit potentiell immer schon limitierten Aneignungsformen einer Nachhaltigkeitskultur zur Seite des Subjekts, d.h. der Tatsache, dass eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung je individuelle Bildungsprozesse zum Ziel hat, innerhalb derer allerdings immer die Gefahr besteht, dass die objektiv gegebene überkomplexe Struktur des Gegenstands im Modus der subjektiven Aneignung ihren Niederschlag in Überforderungsreflexen erfährt. Die Aussagen der Schülerin dokumentieren als geronnene soziale Erfahrung eines BNE-orientierten Unterrichts in nuce strukturelle Probleme, von denen wahrscheinlich ist, dass sie – als strukturell bedingte – auch auf Schulebene und Systemebene immer wieder virulent werden.

Vergegenwärtigt man sich – im Sinne einer sequentiellen Abfolge – die Bedeutung der Aussagen, dann wird noch differenzierter deutlich, welche Problemzusammenhänge die Schülerin intuitiv als subjektiven Reflex auf ihren BNE-orientierten Unterricht erfasst. Die erste Reaktion der Schülerin ist der Versuch einer Relativierung: „Ja, es kommt eben darauf an." Damit dokumentiert sie das implizite Wissen um die Nichteindeutigkeit dieser Begrifflichkeit im Diskurs. In nuce enthält

diese Reaktion sogar das Wissen um die Kontextabhängigkeit des Begriffs. Hier könnte unmittelbar der Vorwurf einsetzen, dass der Schülerin ein zu weit reichendes Bewusstsein um die Uneindeutigkeit von Nachhaltiger Entwicklung unterstellt würde, das sich material nicht am Text erhärten ließe. Die nachfolgende Sequenz zeigt aber, inwiefern dieser Einwand zu kurz greifen würde, denn die Schülerin formuliert: „Es gibt generell, wir haben nur so einen Begriff gelernt, wir haben nur so eine Begriffserklärung gelernt." Anhand dieser Äußerung wird die Differenziertheit des ‚Ausweich-Reflexes' gegenüber der Interviewerin deutlich. Wenn Sie einsetzt mit der Äußerung „Es gibt generell […]", dann verweist diese Aussage nochmals auf das Wissen um die zuvor formulierte Kontextabhängigkeit des Begriffs, denn nur durch die Abstraktion auf ein ‚Generelles' lässt sich im Sinne einer ‚Universalisierung auf höherer Ebene' das Relative oder gar Kontingente („Ja, es kommt eben darauf an.") wieder in einen umfassenderen und dann wiederum konsistenten Sinnzusammenhang bringen.

Eine solche kognitive Abstraktion findet sprachlich ihren Ausdruck in einer allgemeinen Begrifflichkeit, wie es auch die Schülerin dokumentiert, wenn sie erläutert: „[…], wir haben nur so einen Begriff gelernt, […]". Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Schülerin es nicht bei dieser Erklärung bewenden lässt, sondern – erläuternd bzw. spezifizierend – hinzufügt: „[…] wir haben nur so eine Begriffserklärung gelernt." Diese Differenz ist für Pädagoginnen und Pädagogen aufschlussreich, da sie darauf hinweist, inwiefern diese Schülerin selbst ein Bewusstsein des eigenen Lernprozesses innerhalb einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung entfaltet hat, wenn sie zwischen dem Lernen eines „Begriffs" und dem Lernen einer „Begriffserklärung" noch einmal unterscheidet bzw. diesen Zusatz intuitiv für notwendig hält. Versucht man Erklärungen für diese intuitive Ergänzung zu finden, dann wäre eine nahe liegende Lesart, dass mit dem Lernen eines ‚Begriffs' noch die Vorstellung des ‚Begreifens' impliziert wäre, d.h. der Lernvorgang als ein solcher vorzustellen wäre, innerhalb dessen die Schülerin ausgehend von konkreten Phänomenen gelernt hat, diese schlüssig – und damit auch für sich selbst erschließend – ‚auf den Begriff' zu bringen. Gegenüber einer solchen Vorstellung ist die Aussage „[…] wir haben nur so eine Begriffserklärung gelernt." mit einer deutlich distanzierenderen Konnotation behaftet: Das Lernen einer „Begriffserklärung" deutet darauf hin, dass gelernt wurde, wie andere einen Begriff erklären, nicht aber, wie ein solcher Begriff selbst innerhalb der Versuche von Phänomenbeschreibungen bzw. der Aneignung von Welt im bildungstheoretischen Sinne ‚erklärend wirkt'.

Diese Distanz gegenüber der begrifflichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen einer Nachhaltigen Entwicklung zeigt sich noch einmal in der späteren Sequenz über die inflationäre Verwendung des Begriffs: „Aber Nachhaltigkeit ist ja auch, es wird überall verwendet, […]. Er ist irgendwie so weitläufig der Begriff, den kann man überall einsetzen." Indem die Schülerin hier auf die unterschiedlichen Begriffsverwendungsweisen reflektiert macht sie auf die Dialektik von Semantik und Begriffsverwendung (im Sinne von Konventionen) aufmerksam: Die scheinbar ubiquitäre Verwendungsmöglichkeit des Begriffs geht einher mit der sich ausdehnenden Extension des Begriffs („irgendwie so weitläufig der Begriff") und diese macht ihn wiederum austauschbar („den kann man überall einsetzen"), sodass diese Instrumentalisierbarkeit wiederum die umfassende Verwendungsmöglichkeit hervorruft, von der diese Überlegung den Ausgangspunkt nahm. Diese eigene Verstrickung in der Begrifflichkeit bzw. der Begriffsverwendung versucht die Schülerin in der Folge in doppelter Weise kommunikativ aufzulösen: „Man weiß ja nicht, ob es richtig ist [lacht]." Einerseits dokumentiert sie mit ihrem Lachen die Unsicherheit in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Nachhaltigen Entwicklung, wodurch die womöglich latent auch als Prüfungssituation erlebte Interviewsituation relativiert werden könnte. Andererseits verallgemeinert sie die Problematik und schreibt sie nicht sich selbst als Versagen zu, indem sie davon spricht, dass „man" ja nicht wissen könne, ob diese Begriffsverwendung richtig sei. Damit deutet sie an, dass sie selbst keine Relevanzkriterien dafür angeben könnte, wann die Rede von einer Nachhaltigen Entwicklung im strengen Wortsinne in einer bestimmten Situation angemessen sei und wann es sich eher um eine oberflächliche, pauschale und damit eher zufällige Attribuierung eines Phänomens als ‚nachhaltig' handelt. Gleichzeitig impliziert die Verallgemeinerung zum „man", dass dies wohl grundsätzlich nicht möglich sei. Sollte diese Lesart zutreffen, dann wäre allerdings erklärungsbedürftig, weshalb die Schülerin im Anschluss an ihr Lachen dann doch in ein ganz ‚traditionelles Antwortverhalten' überschwenkt, innerhalb dessen sie versucht, sich an eben jene ‚Begriffserklärung' zu erinnern, die sie einmal gelernt hat: „Es wird immer gesagt, dass eine Nachhaltigkeit irgendwie was mit Ressourcen ist. Und (…) was man dazu tun kann? Was war die Frage?" In der Formulierung dokumentiert sie aber noch einmal die eigene innere Distanz gegenüber dieser Form des Erklärungsversuchs: „Es wird immer gesagt, […]". Im Anschluss an diese – ihr dann womöglich selbst oberflächlich erscheinende ‚Begriffserklärung' assoziiert sie die normative Dimension, dass angesichts der Umstände einer nicht-nachhaltigen Entwicklung doch ‚etwas zu tun sei'. Dieser Schwenk hin zum Pragmatischen kulminiert allerdings nicht in einer klareren Positionierung hinsichtlich des eigenen Verständnisses von Nachhaltiger Entwicklung, sondern endet in der kritischen Selbst-Befragung des zuvor Gesagten. Die verunsicherte Nachfrage „Was war die Frage?" dokumentiert die eigene Unzufriedenheit mit der gegebenen Antwort als unzulänglicher Erläuterung. Damit schreibt die Schülerin sich letztlich doch wieder das ‚Versagen' gegenüber der Fragestellung der Interviewerin selbst zu. Das Selbstbewusstsein, dass dies nicht ihr Problem allein sei, sondern ein Problem der zu beschreibenden Sache selbst, scheint verschwunden angesichts des Gefühls nicht angemessen genug Auskunft gegeben zu haben zu einem Thema, für das die Schülerin – wie im weiteren Interview deutlich wird – sich durchaus sehr interessiert.

Das Implementationsproblem einer BNE in vier Thesen

Die vorangegangene Analyse mag Einsprüche hervorrufen, dass hier projektiv interpretiert worden wäre und sich viele andere Lesarten in ähnlicher Weise plausibilisieren ließen. Im vorliegenden Beitrag sollen allerdings nicht die möglichen forschungsmethodischen Einwände gegenüber solchen Verfahren der Interpretation diskutiert werden, da für einen Exkurs zur Validitätsfrage innerhalb qualitativer Sozialforschung hier zu wenig Raum wäre und zudem diese Diskussion von dem Argument ablenken würde, das hier im Zentrum stehen soll: Die vorangegangene Interpretation verweist auf strukturelle Probleme unseres Umgangs mit dem Begriff der Nachhaltigen Entwicklung als auch auf typische Probleme der Vermittlung im Rahmen einer Bildung für Nach-

haltige Entwicklung. Argumentiert wird also vielmehr, dass die so aufgezeigten Probleme sich in vielen Praxen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung wieder finden lassen. An anderer Stelle haben wir solche Erfahrungen auch dokumentiert (vgl. bspw. Heinrich et al. 2007, S. 136–147). In Anlehnung an die dort formulierten Überlegungen (vgl. Heinrich et al. 2007, S. 40) möchte ich diese in den folgenden vier Thesen zum Phänomen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung zuspitzen:

Unsicherheitsthese

Aufgrund der Komplexität der gesellschaftlichen Aufgabe lässt sich diese nicht auf wenige Schlagworte reduzieren, sondern erfordert eine neue Form der Wahrnehmung gesellschaftlicher Zustände, die diese in ihren interdependenten Konstellationen erfasst. Keines der Subsysteme noch die meisten innerhalb dieser agierenden Akteurinnen und Akteure sind auf diese neue Form der Wahrnehmung vorbereitet. Daraus resultiert eine große Unsicherheit darüber, worin eine ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung' bestehen könnte.

Immanenzthese

Diese Unsicherheit im Diskurs bewirkt, dass die einzelnen Stakeholder Schwierigkeiten haben, ihre Interessen innerhalb einer ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung' zu formulieren: Die Komplexität des Gegenstandes erzeugt entweder Ohnmacht oder die Fixierung auf Teilaspekte – beides provoziert nur weitere Formen der ‚nicht-nachhaltigen Entwicklung'. So entsteht eine sich selbst reproduzierende Hermetik der ‚nicht-nachhaltigen Entwicklung', innerhalb derer wir mit unseren Diagnosen und unserem praktischen Engagement den Problemzusammenhängen vielfach immanent bleiben.

Mechanismenthese

Vor dem Hintergrund dieser Konstellation fällt es schwer, Methoden und Mechanismen auszumachen, die die einzelnen Stakeholder nutzen könnten, um ihre Interessen und Bedürfnisse an eine ‚Nachhaltige Entwicklung' sowie an eine ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung' innerhalb der Gesellschaft zu verwirklichen bzw. überhaupt erst zu artikulieren.

Governancethese

Die Perspektive der Governanceforschung hält Analysekategorien bereit, die es erleichtern könnten die komplexen Phänomene einer ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung' zu beschreiben. Solche Versuche, diese komplexen Phänomene auf den Begriff zu bringen, könnten einigen Stakeholdern helfen, ihre Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren bzw. Rahmenbedingungen zu schaffen, die dies ermöglichen. Eine analytische Governanceforschung könnte im Sinne solcher Aufklärung auch einen Beitrag leisten zu einer Good Governance einer ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung'.

Während in den ersten drei Aussagen eher die vorangegangene Problemdiagnose thesenartig zugespitzt wurde, enthält die vierte These den Hinweis auf eine mögliche Umgangsweise mit dem Problem und insofern – implizit – den Anspruch auf eine zumindest teilweise ‚Lösung des Problems'. Um den damit versprochenen Mehrwert einer Governanceperspektive im Folgenden zu plausibilisieren, soll zunächst das damit angesprochene Theoriekonzept kurz vorgestellt werden.

Was ist Governance?

Analytisch lassen sich drei Begriffsdimensionen von Governance unterscheiden:[2]

1. Der Begriff Governance wird im Sinne einer analytischen Perspektive auf die soziale Wirklichkeit gebraucht. In dieser Verwendungsweise handelt es sich streng genommen um eine sprachliche Verkürzung, die mit ‚Governance' eigentlich immer ‚Governanceanalyse' meint.
2. Mit dem Begriff Governance kann aber auch auf die reale Form der Handlungskoordination verwiesen werden, mit der einzelne Akteurinnen und Akteure ihre wechselseitig abhängige Praxis regeln. Governance meint dann die reale Praxis der Handlungskoordination.
3. Im Kontext politischer Veränderungen, wie es die einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung auch immer sind, eignet der Vorstellung einer Governance oftmals latent die Bedeutungszuschreibung einer Good Governance, d.h. es wird nicht darauf referiert, wie innerhalb der sozialen Praxis real das Handeln der einzelnen Akteurinnen und Akteure koordiniert wird, sondern wie es angesichts spezifischer Wertvorstellungen (anders) koordiniert werden sollte.

Benz verweist im Problemzusammenhang zwischen Normativität und Deskriptivität des Governancebegriffs darauf hin, dass die unterschiedlichen normativen Verwendungsweisen des Begriffs Good Governance nicht immer hinreichend theoretisch oder empirisch begründet seien und sie daher für die Zwecke einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung nicht unbefragt übernommen werden könnten. Von dieser – im wissenschaftlichen Kontext problematischen – Normativität grenzt Benz allerdings folgenden Umgang mit dem Governancekonzept ab: „Wissenschaftlich relevanter sind normative Aussagen auf der Basis des Governance-Konzepts, wenn dieses als analytischer Referenzrahmen für eine kritische Auseinandersetzung mit Veränderungstendenzen oder Reformprojekten genutzt wird." (Benz 2004, S. 25) Im Folgenden soll eben jene Umgangsform mit dem Governancekonzept favorisiert werden, die man in folgender Maxime zusammenfassen könnte: ‚Governance' verweist auf die realen Formen der Handlungskoordination, die unsere soziale Praxis ausmachen. Mithilfe einer distanziert-reflektierten und damit analytischen Perspektive auf diese Realität, d.h. einer ‚Governanceanalyse' lässt sich diese soziale Praxis genauer fassen. Aus einer solchen ‚Governanceanalyse', die zunächst einmal nur eine Ist-Stands-Beschreibung darstellt, lassen sich nicht unmittelbar bzw. zwingend normative Aussagen ableiten. Gleichwohl wird die Auffassung vertreten, dass sich – jenseits einer solchen analytischen Trennung von Deskription und Präskription – aus einer detaillierten Kenntnis der mikrologischen Vorgänge der Handlungskoordination zumindest ein Wissen ableiten lässt, dass die eigenen normativen Entscheidungen im aufklärerischen Sinne fundieren kann. Dies soll im Folgenden an einem Beispiel aus dem Bereich der Schulentwicklung verdeutlicht werden:

Wenn so bspw. innerhalb des schulischen Mehrebenensystems (vgl. Brüsemeister 2004, S. 195ff.) die „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit" (Fend 1986) gefasst wird, dann stellt die Blickweise auf Schule als Akteur der Transformation streng genommen ein Konstrukt dar, da es genau besehen schwer fällt zu diskriminieren, wer dieser Akteur Schule denn nun ist, d.h. es versteckt sich hinter dieser Vorstellung die Idee eines „kol-

lektiven" oder „korporativen Akteurs",[3] i.e. eine ‚Akteurkonstellation'. Bei der Konstituierung ‚kollektiver Akteure' wird deutlich, dass das Wollen der Einzelnen nicht identisch ist mit dem Können des kollektiven Akteurs (vgl. Schimank 1996, S. 245). In der als Organisationsentwicklung konzipierten Schulentwicklung wird diese Differenz immer wieder virulent, da bspw. das Kollegium einer Schule neben den Schüler/inne/n, Eltern und der Schulleitung sowie weiterer denkbarer Akteurinnen und Akteure streng genommen nur ein Teilsystem des kollektiven Akteurs ‚Schule' darstellt. Und schon in diesem Teilsystem ist die Differenz zwischen individuellem Wollen und kollektivem Können unübersehbar. Die Interferenzen resultieren daraus, dass jede Akteurin/jeder Akteur ihre/seine eigene wahrgenommene „Logik der Situation" (Esser 1999, S. 94) hat – und das obgleich die bestehenden Strukturen zumeist das Resultat gemeinsamer vorausgegangener Handlungskoordinationen sind, d.h. von dem infrage stehenden kollektiven Akteur selbst generiert wurden.

In nuce enthält der Begriff der Akteurkonstellation damit die analytische Differenz zwischen den aufeinander treffenden differierenden Wirkungsvorstellungen von Steuerungshandelnden sowie den sich aus diesen Interdependenzen ergebenden transintentionalen Effekten (Kussau 2007). Die Handlungskoordination erfordert von den Akteurinnen und Akteuren immer wieder neu ein Interdependenzmanagement, da es fast „nie den eindeutig dominierenden Akteur bzw. die stabile dominierende Akteurkonstellation" (Schimank 1995, S. 53) gibt: „Actors are not fully in control of the activities that can satisfy their interests, but find some of those activities partially or wholly under the control of others." (Coleman 1990, S. 20, vgl. Lange/Schimank 2004, S. 19). Die Rolle der ‚Anderen', d.h. der jeweils anderen Akteurinnen und Akteure in einer Konstellation wird zum zentralen Merkmal einer schulischen Governance, was Lange u.a. dazu veranlasst, diesem Tatbestand in ihrer Begriffsbestimmung von Governance einen zentralen Stellenwert zu geben: „Wir können nun an diesem Punkt ganz allgemein festhalten, dass Governance Koordination und Steuerung mit dem Ziel des Managements von Interdependenzen bedeutet und auf institutionalisierten Regelsystemen beruht, die das Handeln der involvierten Akteure lenken, wobei üblicherweise verschiedene Regelsysteme (Hierarchie, Polyarchie, Netzwerk, Gemeinschaft, Markt und weitere Formen der Beobachtung, Beeinflussung oder Verhandlung) innerhalb eines Governance-Regimes kombiniert werden." (Lange/Schimank 2004, S. 14)

Handlungskoordination findet in Akteurkonstellationen dadurch statt, dass die einzelnen Akteurinnen und Akteure strukturelle Vorgaben bzw. Möglichkeiten (soziale Strukturiertheit der Situation) reproduzieren resp. adaptieren. Umgangssprachlich ist der Begriff der ‚Koordination' positiv konnotiert, was in der deskriptiven Verwendungsweise innerhalb des Governancekonzeptes nicht notwendig der Fall ist. Eine ‚Blockadehaltung' einiger Akteurinnen und Akteure beispielsweise, die den Fortgang eines Schulentwicklungsprojekts behindert, ist aus governancetheoretischer Sicht durchaus eine wirksame Form der Handlungskoordination, da es im Sinne einer Governance lediglich darum geht, wie Personen durch bestimmte Handlungen oder Entscheidungen auf weitere Handlungen und Entscheidungen relevanter Akteurinnen und Akteure Einfluss nehmen. Eine Handlungskoordination in diesem Sinne ist dann ‚effektiv', wenn sie bewirkt, dass die gesetzten Handlungen oder getroffenen Entscheidungen in darauf folgenden Aushandlungsprozessen wieder – zustimmend oder ablehnend – aufgenommen werden. Handlungskoordination vollzieht sich damit vielfach bzw. insbesondere im Medium von Koordinationsproblemen: „Koordinationsprobleme treten analytisch gesehen verschärft auf, wenn man feststellt, dass im Mehrebenensystem verschiedene Akteure verschiedene Handlungsorientierungen und belief-systems haben […]." (Brüsemeister 2005, S. 12) Die hier von Brüsemeister angeführte Koordinationsproblematik verweist darauf, dass es, jenseits der inhaltlichen oder prozeduralen Ausrichtung, Formen gelingender und misslingender Handlungskoordination gibt, wobei der Begriff des Gelingens aus einer analytischen Governanceperspektive heraus nicht normativ missverstanden werden sollte (vgl. o.). Die Rede von „gelingender Handlungskoordination" sollte nur darauf verweisen, dass es aus der Sicht der verschiedenen Akteurinnen und Akteure eines Minimums an Koordination bedarf, um im Sinne der eigenen Intentionen ‚effektiv' Handlungen zu koordinieren.

Eine Governanceanalyse zum Implementationsproblem am Beispiel von Schulentwicklung

Die folgende Aussage eines Schulleiters entstammt einer Schulfallstudie (Gußner 2007) aus einem Projekt, innerhalb dessen die Diskussion um Qualitätskriterien einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung an entwicklungsaktiven Schulen untersucht wurde:

„Die wirklichen Ideen kommen einfach aus Gesprächen (…) oder sie zwingen sich ohnedies auf (…) wie zum Beispiel als Konsequenz aus der Umsetzung des Leitbildes. (…) Also die Geschichte mit dem Umweltzeichen ist sicherlich etwas, das nicht aus dem Ideenbriefkasten kommt, sondern wo wir es einfach auf der einen Seite sehr stark in unserem Leitbild drinnen haben, den ganzen Gedanken, und seit vielen Jahren alle möglichen Initiativen in diese Richtung setzen. Und es eigentlich nur mehr darum geht, das zu bündeln und zusammen zu führen, zu dokumentieren und dann auch von extern evaluieren zu lassen. Auf der anderen Seite wurde eben vom Ministerium diese Möglichkeit des Umweltzeichens geschaffen." (Zit. n. Gußner 2007 in Heinrich et al. i. Vorb., S. 78)

Befragt nach Arbeitsformen im Rahmen von Aktivitäten zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung an seiner Schule schildert der Schulleiter in der vorliegenden Passage komplexe Interdependenzbeziehungen, die es auf den ersten Blick schwer werden lassen, zu beschreiben, wie genau die Handlungskoordination stattfindet. Prima facie könnte diese Aussage schlichtweg als wenig präzise Beschreibung gelesen werden, innerhalb derer der Schulleiter eben nicht klar auszudrücken weiß, wie denn nunmehr die Schulentwicklungsarbeit im Rahmen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung sich darstelle. Anstelle der Interviewerin hätte man womöglich den Impuls, ihn darum zu bitten, sich noch einmal klarer auszudrücken, seine Aussage zu präzisieren. Entgegen dieses ersten Eindrucks möchte ich im Folgenden davon ausgehen, dass in der Aussage des Schulleiters sehr wohl ein durchaus differenziertes – wenngleich auch implizites und womöglich auch ihm selbst nicht bewusstes – Wissen um die Komplexität der Zusammenhänge enthalten ist.

Innerhalb traditioneller Vorstellungen von Steuerung bzw. Steuerungskritik innerhalb von Bildungsreformen und

Schulentwicklung könnte man die Aussage schlichtweg dahingehend deuten, dass der Schulleiter die lokale Adaption einer Top-down-Innovation seitens des Ministeriums beschreibt. Demnach würde Schulentwicklung dadurch stattfinden, dass das Ministerium die Institution des Umweltzeichens geschaffen hat, dessen öffentliche Verleihung an spezifische Anforderungen gebunden ist, die eine Schule erfüllen muss, um eben jenes Umweltzeichen zu erlangen. In dieser etwas eindimensional gedachten Lesart wäre die Akteurkonstellation von Schule und Ministerium in einem einfachen hierarchischen Abhängigkeitsverhältnis zu denken, innerhalb dessen die Behörde Vorgaben macht, die von der Schule erfüllt werden. Diese Lesart würde aber vernachlässigen, dass die Vorgaben seitens des Ministeriums wiederum nur innerhalb einer Steuerungsmaßnahme (Umweltzeichen) gelten, an der die Teilnahme der Schulen freiwillig ist. So betrachtet ist das Umweltzeichen eher eine Option für die Schule zur symbolischen Politik, die sie aufgreifen kann, wenn sie sich bspw. mittels des Umweltzeichens innerhalb der Region profilieren möchte. Insofern nutzt die Schule nur eine Möglichkeit zur Veröffentlichung der ohnehin stattfindenden schulinternen Arbeit, die das Ministerium mittels dieser Zertifizierung zur Verfügung stellt: „Und es eigentlich nur mehr darum geht, das zu bündeln und zusammen zu führen, zu dokumentieren und dann auch von extern evaluieren zu lassen." So betrachtet erscheint die Adaption des Steuerungsimpulses seitens der Schule als bereitwillige und relativ bruchlose Übernahme der Steuerungsabsicht. Irritieren mag dann aber, dass der Schulleiter im Anschluss an den zuvor zitierten Satz nicht etwa sinngemäß sagt: „Und daher sind wir für diese Option des Ministeriums sehr dankbar." Stattdessen formuliert er: „Auf der anderen Seite wurde eben vom Ministerium diese Möglichkeit des Umweltzeichens geschaffen." Damit bleibt fraglich, weshalb der Schulleiter hier eine geradezu abgrenzende Formulierung wählt, die Zweifel an der Identität der beiden Absichten von Ministerium und Schule aufkommen lässt. Das Ministerium wird hier aus der Perspektive der Schule noch einmal ostentativ als organisationsexterne Institution dargestellt. Und auch wenn man diese Sentenz nicht in diesem wörtlichen Sinne nimmt, bleibt offen, weshalb hier zwischen einem ‚einerseits' und ‚andererseits' unterschieden wird. In seinen Äußerungen verweist der Schulleiter damit auf das dialektische Wechselspiel zwischen den Institutionen, ähnlich wie es sozialwissenschaftlich im Principal-Agent-Modell gefasst ist. Es wäre damit zumindest zu kurz gegriffen, wenn man die Form der Handlungskoordination, die hier stattfindet, einzig im Modus der Beeinflussung rekonstruieren würde. Wenn der Schulleiter hier auf das Leitbild als erster Seite („auf der einen Seite") referiert, dann wird deutlich, dass er als bedeutsamen Faktor für die BNE-Aktivitäten zunächst einmal die innerorganisationale Handlungskoordination anführt, die in der Leitbildentwicklung enthalten ist. Damit grenzt er die innerorganisationale Schulentwicklung (Leitbildentwicklung) von der extraorganisationalen Steuerungsabsicht (Umweltzeichen) ab. So betrachtet erscheint es dann geradezu so, dass die Schule das Angebot des Ministeriums in ganz funktionaler Weise – und damit eigentlich den Steuerungsimpuls des Ministeriums konterkarierend – instrumentalisiert: Man trägt einfach zusammen, was ohnehin bereits an Aktivitäten geschieht, ohne dass daran unbedingt wichtige weitere Impulse geknüpft wären. Zugleich stellt sich damit aber die Frage, ob damit tatsächlich die Steuerungsabsichten des Ministeriums konterkariert wurden, oder ob nicht das Ministerium selbst auch stark eine Legitimationsabsicht verfolgt und daher dankbar ist, wenn die Schulen ihren Impuls instrumentalisierend aufgreifen und ihre Aktivitäten auf dem Sektor öffentlich machen. Solche Aktivität kann sich dann das Ministerium erneut – ohne weitere eigene Aktivität – zuschreiben (lassen).

Bereits an diesem Punkt der Analyse wird deutlich, dass sich kaum noch der Ausgangsimpuls für diese komplexe Handlungskoordination ausmachen lässt. An dieser Stelle erinnert man dann womöglich die Anfangssentenz, in der der Schulleiter von „wirklichen Ideen" spricht: „Die wirklichen Ideen kommen einfach aus Gesprächen […]." Damit rekurriert der Schulleiter auf die informelle mikrologische Praxis innerhalb der Schule, die er dann letztlich doch als ‚eigentlichen Geburtsort' der „wirklichen Ideen" betrachtet. Zugleich zeigt sich aber, dass diese ‚Eigentlichkeit' doch durch die nachfolgend beschriebenen formalisierten Prozeduren recht weitreichend überformt ist. Denn schließlich beschreibt er auch noch einen weiteren Modus der Ideengenerierung, wenn er von den Ideen sagt: „[…] oder sie zwingen sich ohnedies auf (…) wie zum Beispiel als Konsequenz aus der Umsetzung des Leitbildes." Stellt man nun in Rechnung, dass die Leitbildentwicklung als Schulentwicklungsprogramm auch eine Diskursform – und damit eine Form der Handlungskoordination – ist, die seitens des Ministeriums gefördert und propagiert wurde und wird, zeigt sich hier recht deutlich, wie die Logik ‚authentischer Spontaneität' und die Konsequenzlogik eines Instruments der Organisationsentwicklung ineinander greifen.

Auch wenn die Analyse dieses Textpassus damit noch lange nicht abgeschlossen ist, da viele Elemente noch gar nicht angesprochen wurden, so lässt sich doch an dieser Stelle schon festhalten, dass es zur Analyse der Auffassung des Schulleiters von den Schulentwicklungsprozessen an seiner Schule zumindest notwendig wäre, die Vorstellung spontaner Ideenentwicklung im Bereich informeller Kommunikation („Die wirklichen Ideen kommen einfach aus Gesprächen […]. ") zu unterscheiden von der Konsequenzlogik innerorganisationaler Organisationsentwicklungsabläufe (Leitbild) sowie der innerorganisationalen Verarbeitung organisationsexterner Impulse (Umweltzeichen). Diese analytische Trennung könnte in der Folge aufschlussreich sein, wenn man anhand des Beispiels einer konkreten Entscheidung des Schulleiters nunmehr eruieren würde, welche Relevanz die unterschiedlichen Elemente für das Zustandekommen seiner Entscheidung haben. So ließe sich zumindest etwas klarer herausarbeiten, wie stark, in welcher Gewichtung und Interdependenz hier die unterschiedlichen Aspekte einer Schulentwicklung im konkreten Fall der Implementation von Maßnahmen und Vorhaben der BNE im Schulalltag ineinander greifen.

Auch im Sinne einer Grundlage für die Selbstreflexion des/der Einzelnen vor Ort könnten solche Unterscheidungen hilfreich sein, etwa in einem Fragen generierenden Sinne. Im diskutierten Fall könnte dies – aus der Perspektive des Schulleiters – etwa folgende kritische Nachfragen implizieren: Habe ich mich letztlich mehr von den organisationsexternen Kategorien und Kriterien des Umweltzeichens leiten lassen oder von der organisationsinternen Leitbildentwicklung und welche Konsequenzen kann das für die Motivation meiner Kolleginnen und Kollegen haben? Welchem Regelsystem der Handlungskoordination – dem innerorganisationalen oder dem organisationsexternen – folge ich womöglich unbewusst in meinem Handeln und welchem fühle ich mich in meinen Entscheidungen als Schulleiter, der immer

zwischen Kollegium und Behörde vermitteln muss, eigentlich mehr verpflichtet? War die getroffene Entscheidung nach dem Durchgang durch jene formalisierten Prozesse eigentlich noch identisch – oder zumindest vereinbar – mit den „wirklichen Ideen", auf die wir uns einmal in einem informellen Gespräch geeinigt hatten? Wenn nicht: Was bedeutet das dafür, wie ich von den Kolleginnen und Kollegen in meiner Position als Schulleiter wahrgenommen werde. Etc.

Von der Governanceanalyse zur Good Governance?

Es wurde darauf hingewiesen, dass sich mithilfe einer distanziert-reflektierten und analytischen Perspektive auf die Realität der Handlungskoordination, d.h. einer ‚Governanceanalyse', soziale Praxis genauer fassen lässt, sich aus einer solchen Ist-Stands-Beschreibung aber nicht unmittelbar bzw. zwingend normative Aussagen ableiten lassen. Gleichwohl, so wurde argumentiert, könnte eine detaillierte Kenntnis der mikrologischen Vorgänge der Handlungskoordination vielleicht helfen, eigene normative Entscheidungen rational zu fundieren. Oder anders formuliert: Wer vor dem Hintergrund einer Governanceanalyse eine spezifische Good Governance reklamiert, kann diese zwar nur unter Rückgriff auf anderweitig legitimationspflichtige Werte einfordern, aber die Hoffnung ist, dass zumindest durch die Analyse deutlicher – und damit auch ‚partizipativ verhandelbarer' – wird, was genau hier nun an veränderter Handlungskoordination im Sinne einer Good Governance gefordert wird. Handlungsunsicherheiten, aber auch Überforderungsreflexe wie sie anhand der Aussagen der Schülerin deutlich wurden, sind damit zwar nicht prinzipiell vermeidbar, aber Governanceanalysen könnten den einzelnen Subjekten womöglich Zugriffsweisen auf komplexe Gegenstände ermöglichen, die sie davor schützen, sich weder von der gefühlten eigenen Ohnmacht, noch der Übermacht der Komplexität einer Bildungsanforderung, die eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung dem Subjekt abverlangt, überwältigen zu lassen. Denn solche Gefühle der Ohnmacht und Handlungsunfähigkeit wären wohl eines der gravierendsten Implementationsprobleme einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung.

Anmerkungen

1 Die in runden Klammern nachgestellten Punkte signalisieren eine kurze Pause im Sprachfluss, während die zuvor verwendeten eckigen Klammern Auslassungen aus dem Material dokumentieren.

2 Die Vorstellungen von Governance haben zwar inzwischen bereits eine langjährige Theoriegeschichte in den Politik- und den Sozialwissenschaften, gleichzeitig wird aber in Lehrbüchern (Benz 2004; Lange/Schimank 2004) die noch unabgeschlossene Begriffsfassung herausgestellt (Rhodes 1997, S. 46–60; Pierre 2000). Die hier vorgestellte Bestimmung stellt einen eigenen Kategorisierungsversuch dar, der wahrscheinlich nicht notwendig von allen Governancetheoretiker/inne/n geteilt werden wird. Zur vergleichsweise erst ‚jungen Forschungstradition' der Governanceperspektive im Bildungsbereich vgl. international: Kogan 1996; Arnott/Raab 2000; Epstein 2004; und im deutschsprachigen Raum: Schimank 2004; Kussau/Brüsemeister 2007; Altrichter/Heinrich 2007; Heinrich 2007.

3 Zur Differenz ‚kollektiver' und ‚korporativer Akteure' führen Kussau/Brüsemeister (2007, S. 26) aus: „Der Educational Governanceforschung geht es bei der Analyse der Handlungskoordination zunächst darum, Leistungsbeiträge einzelner Akteure zu identifizieren. Die Kategorie der Akteure umfasst dabei individuelle Akteure, wie beispielsweise LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern. Weiter werden ‚organisierte Akteure' mit ihren Unterkategorien ‚kollektive Akteure' und ‚korporative Akteure' berücksichtigt. Bei kollektiven Akteuren hängt das Handeln von den Präferenzen ihrer Mitglieder ab (z.B. bei Gewerkschaften). Hingegen sind korporative Akteure wie z.B. eine Bildungsadministration dadurch gekennzeichnet, dass deren Führung ‚unabhängig' von den Interessen ihrer Mitglieder handeln kann […]."

Literatur

Altrichter, H./Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hg.): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 55–103.

Arnott, M. A./Raab, Ch. D. (Hg.) (2000): The Governance of Schooling. Comparative studies of devolved management. London/New York.

Benz, A. (2004): Governance – Modebegriff oder nützliches sozialswissenschaftliches Konzept? In: Benz, A. (Hg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden, S. 11–28.

Brüsemeister, T. (2004): Schulische Inklusion und neue Governance – Zur Sicht der Lehrkräfte. Münster.

Brüsemeister, T. (2005): School Governance – Begriffliche und theoretische Herleitungen aus dem politikwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Diskurs. Eröffnungs-Paper des Symposions der KBBB „Konzeptuelle und empirische Grundlagen zur Erforschung schulischer Governance" auf der Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung „Veränderungsmessung und Längsschnittstudien", Berlin 17. bis 19.03.2005.

Coleman, J. S. (1990): Grundlagen der Sozialtheorie. Band I: Handlungen und Handlungssysteme. München.

Epstein, N. (Hg.) (2004): Who's in charge here? The tangled web of school governance and policy. Washington D.C.

Esser, H. (1999): Soziologie – Allgemeine Grundlagen. Frankfurt a.M./New York.

Fend, H. (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, Jg. 78 , H. 3, S. 275–293.

Gußner, N. (2007): Die Realisierung einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Spannungsfeld zwischen pädagogischem Anspruch und ökonomischen Notwendigkeiten. Fallstudie an einer höheren landwirtschaftlichen Bildungsanstalt. Diplomarbeit/unveröffentlichtes Manuskript (143 S.). Linz: Universität Linz.

Heinrich, M. (2005): Bildung und Nachhaltige Entwicklung. Empirische Studien zu SchülerInnensichtweisen. Münster.

Heinrich, M. (2007): Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden.

Heinrich, M./Altrichter, H. (2007): Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerprofession. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden, S. 129–145.

Heinrich, M./Fürlinger, Ch./Gußner-Girlinger, N./Traxler, K./Zauner, H. (Druck i. Vorb.): Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Diskussion – Reflexionen zu Qualitätskriterien einer BNE an Schulen. Münster.

Heinrich, M./Minsch, J./Rauch, F./Schmidt, E./Vielhaber Ch. (2007): Bildung für Nachhaltige Entwicklung: eine lernende Strategie für Österreich. Empfehlungen zu Reformen im Kontext der UNO-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung (2005–2014). Münster.

Kogan, M. (1996): Monitoring, control and governance of school systems. In: OECD: Evaluating and Reforming Education Systems. Paris, S. 25–45.

Kussau, J. (2007): Governance der Schule im Kontext von Interdependenzen und sozialem Wissen. In: Brüsemeister, T./Eubel, K.-D.: Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Anschlussfragen an evaluationsbasierte Steuerung. Wiesbaden, S. 203–232.

Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden.

Lange, S./Schimank, U. (2004): Governance und gesellschaftliche Integration. In: Lange, S./Schimank, U. (Hg.): Governance und gesellschaftliche Integration. Wiesbaden, S. 9–46.

Pierre, J. (Hg.) (2000): Debating Governance. Authority, Steering, and Democracy. Oxford.

Rhodes, R. A. W. (1997): Understanding Governance. Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability. Buckingham.

Schimank, U. (1995): Für eine Erneuerung der institutionalistischen Wissenschaftssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 24, H 1, S. 42–57.

Schimank, U. (1996): Theorien gesellschaftlicher Differenzierung. Opladen.

Dr. Martin Heinrich

ist Univ.-Professor für Bildungsforschung an der Leibniz Universität Hannover; Erstes und Zweites Staatsexamen in den Fächern Deutsch, Philosophie, Pädagogik, Promotion an der Universität Essen, Habilitation an der Universität Linz, Forschungsschwerpunkte: Phänomene der Schulentwicklung, Steuerung und Governance im Bildungswesen, Aspekte der empirischen Professionsforschung sowie bildungstheoretische Fragestellungen (insbesondere einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung).