



Lisa Maack

Hürden einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Akteurinnen und Akteure zwischen Immanenz und Reflexivität

Maack

Hürden einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Lisa Maack

Hürden einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Akteurinnen und Akteure zwischen
Immanenz und Reflexivität

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Die vorliegende Arbeit wurde im Zeitraum vom 01.04.2013 bis zum 31.03.2016 von der Heinrich-Böll-Stiftung in Form eines Stipendiums gefördert.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld unter dem Titel „Immanenz oder Reflexivität? Zum Umgang von Akteurinnen und Akteuren mit dem bildungspolitischen Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ als Dissertation angenommen.
Gutachter: Prof. Dr. Martin Heinrich, Prof. Dr. Thomas Brüsemeister.
Tag der Disputation: 30.11.2017.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.
Foto Umschlagseite 1: © Lisa Maack.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2018.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2216-9

Abstract

Hürden einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist vor allem von lokalen Akteurinnen und Akteuren abhängig. Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung steht die Frage, wie reflexiv oder immanent lokale Akteurinnen und Akteure das bildungspolitische Programm einer BNE übernehmen. In der Praxis werden Akteurinnen und Akteure mit Antinomien und Paradoxien des Pädagogischen konfrontiert und müssen einen Umgang mit diesen finden. Reflexivität ist hierbei das entscheidende Instrument zur Professionalisierung im Umgang mit Unbestimmtheit. Im theoretischen Teil dieser Arbeit werden das Prinzip der Reflexivität bezogen auf BNE erläutert, die Genese der BNE aus der Umweltbildung und dem Globalen Lernen nachgezeichnet, das bildungspolitische Programm und das Bildungsverständnis der BNE erläutert sowie Implementationsschwierigkeiten der BNE vorgestellt.

Der empirische Teil dieser Arbeit besteht aus drei aufeinander aufbauenden Teilen. Im ersten Teil wird ein Interview mit einem Umweltpädagogen rekonstruiert. Es folgt eine fallvergleichende Suche nach homologen Argumentationsfiguren in sechs weiteren Interviews. Im dritten Teil werden zwei BNE-Expertinnen mit den Befunden dieser Rekonstruktionen konfrontiert. Diese Interviews werden wiederum mittels einer Reaktionsmusteranalyse rekonstruiert.

- Bildung für nachhaltige Entwicklung
- Implementation von bildungspolitischen Programmen
- Reflexivität und Professionalisierung
- Umweltbildung und Globales Lernen
- Rekonstruktive Sequenzanalysen

Hurdles of Education for Sustainable Development

The implementation of Education for Sustainable Development (ESD) depends notably on local actors. The key question of this study is, how reflexively or immanently local actors apply the education policy programs of ESD. In practice, actors are faced with existing pedagogical antinomies and paradoxes and must find ways to handle them appropriately. Thereby, reflexivity is the decisive instrument for professionalization in dealing with uncertainty. The theoretical part of this thesis sketches the meaning of reflexivity in relation to ESD. It illustrates the genesis of ESD from Environmental Education and Global Learning, and explains the education policy as well as the educational concept of ESD. Finally, it addresses the difficulties of implementing ESD. The empirical study part of the thesis consists of three parts. In the first part, an interview with an environmental educator is being reconstructed. This is followed by a case-comparative analysis of homologous argument figures in six additional interviews. In the third part, two ESD experts are confronted with the results of the previous reconstructions. These and the resulting interviews are then again reconstructed in a reaction pattern analysis.

- Education for Sustainable Development
- Implementation of Education Policy Programs
- Reflexivity and Professionalization
- Environmental Education and Global Learning
- Reconstructive Sequence Analysis

Inhalt

1	Einleitung: Zwischen Immanenz und Reflexivität von Akteurinnen und Akteuren im BNE-Kontext	11
2	Reflexivität in der Erziehungswissenschaft und im BNE-Diskurs	15
2.1	Reflexivität in der Erziehungswissenschaft	15
2.1.1	Geschichtliche Herleitung	15
2.1.2	Begriffsbestimmung: „Reflexion“ und „Reflexivität“	16
2.1.3	Zur Notwendigkeit von Reflexivität angesichts von Antinomien und Paradoxien des Pädagogischen	19
2.1.4	Reflexivität als Instrument zur Professionalisierung im Umgang mit Unbestimmtheit	20
2.2	Reflexivität im BNE-Diskurs	21
3	Das bildungspolitische Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung	25
3.1	Von der Umweltbildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung	25
3.1.1	Geschichte der Umweltbildung	26
3.1.2	Bildungsverständnis der Umweltbildung	29
3.1.2.1	Ökopädagogik und Umwelterziehung	29
3.1.2.2	Environmental Education und innovatives Lernen	30
3.1.2.3	Allgemeinbildung, Selbstbildung, Selbstbestimmung	30
3.1.3	Eine Bilanz nach 20 Jahren Umweltbildung in Deutschland	32
3.1.3.1	Umweltzentren und Agendazentren	33
3.1.3.2	Unterschiede von Umweltbildung und BNE	34
3.1.4	Entwicklungspolitische Bildung: Lernbereich Globale Entwicklung	35
3.1.5	Zusammenfassung Umweltbildung und Lernbereich Globale Entwicklung	37
3.2	Bildung für nachhaltige Entwicklung	37
3.2.1	Geschichte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung	39
3.2.2	UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland	41
3.2.2.1	Agenda 21	41
3.2.2.2	Das Deutsche Nationalkomitee, Runder Tisch und Arbeitsgruppen	42
3.2.2.3	Nationaler Aktionsplan	42
3.2.2.4	Dekade Projekte und Dekade Kommunen	43
3.2.3	Das Konzept einer Bildung für nachhaltigen Entwicklung	45
3.2.3.1	Das Bildungsverständnis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung	47
3.2.3.2	Forschung im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung	50
3.2.4	Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland ..	51
3.2.5	Folgeaktivitäten Bildung für nachhaltige Entwicklung nach der BNE-Dekade	53
3.2.6	Zusammenfassung: Bildung für nachhaltige Entwicklung	56

4	Hürden des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung	57
4.1	Definitoriale Schwierigkeiten	57
4.2	Aushandlungsräume von Akteurinnen und Akteuren	61
4.3	BNE als Überzeugungsprogramm	64
4.4	Zusammenfassung	66
5	Zum Umgang von Akteurinnen und Akteuren mit Bildung für nachhaltige Entwicklung	69
5.1	Sequenzanalytische Rekonstruktionen und Argumentationsmusteranalysen zum Umgang von Akteurinnen und Akteuren mit BNE	69
5.1.1	Forschungsdesign und Auswertungsmethode	69
5.1.1.1	Datenmaterial	69
5.1.1.2	Auswertungsmethode: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik im „weiten Sinne“	70
5.1.1.3	Methodisches Vorgehen: Sequenzanalyse	73
5.1.2	Rekonstruktion I: Manageriale Umgangsweise mit BNE und Partizipation in der BNE-Implementation	74
5.1.2.1	Sequenzstelle I: Legitimationsdruck anstatt Aushandlungsraum	74
5.1.2.2	Zusammenfassung Sequenz I: Legitimationsdruck anstatt Aushandlungsraum	80
5.1.2.3	Sequenzstelle II: Steuerung und Anleitung anstatt Verständigungsprozess und Partizipation	81
5.1.2.4	Zusammenfassung Sequenz II: Steuerung und Anleitung anstatt Verständigungsprozess und Partizipation	87
5.1.3	Homologe Argumentationsfiguren zur Partizipation in weiteren Interviews	88
5.1.3.1	Zusammenfassung Partizipation	94
5.1.3.2	Tabelle Partizipation	95
5.1.4	Rekonstruktion II: BNE als Begriffsproblem und Finanzierung in der BNE-Implementation	96
5.1.4.1	Sequenz III: BNE: Neuer Begriff mit altem Inhalt?	96
5.1.4.2	Zusammenfassung Sequenz III: BNE: Neuer Begriff mit altem Inhalt?	99
5.1.4.3	Sequenz IV: Vom Zusammenhang des Verschweigens des Begriffs BNE und einer vermeintlich wirtschaftlichen Gefahr	100
5.1.4.4	Zusammenfassung IV: Vom Zusammenhang des Verschweigens des Begriffs BNE und einer vermeintlich wirtschaftlichen Gefahr	103
5.1.4.5	Sequenz V: Unbekanntheit des BNE-Begriffs als Hürde der Umsetzung von BNE	104
5.1.4.6	Zusammenfassung Sequenz V: Unbekanntheit des BNE-Begriffs als Hürde der Umsetzung der BNE	107
5.1.5	Homologe Argumentationsfiguren zum BNE-Begriffsproblem in weiteren Interviews	108
5.1.5.1	Zusammenfassung: Der BNE-Begriff	115
5.1.5.2	Tabelle zum BNE-Begriff	115
5.1.6	Ergebnisse der Rekonstruktionen: BNE-Strukturphänomene	116

5.2	Umgangsweisen mit BNE-Strukturphänomenen	117
5.2.1	Exkurs: Reaktionsmuster und Argumentationsmuster	119
5.2.2	Reaktionsmusteranalyse Teil I: Themenfeld Ökonomie	120
5.2.2.1	Zur Ambivalenz von Widerstand und Unterordnung: Finanzierungslogik	121
5.2.2.2	Zur Wende im Grad der Professionalisierung	126
5.2.2.3	Zur Rolle von politischen Entscheidungen	127
5.2.2.4	Zur Ambivalenz von Widerstand und Unterordnung: Marktorientierung	128
5.2.2.5	Zusammenfassung Themenfeld Ökonomie	130
5.2.3	Reaktionsmusteranalyse Teil II: Themenfeld Begriffsproblem	131
5.2.3.1	Zur Frage der Extension des BNE-Begriffs	132
5.2.3.2	Zusammenfassung des Themenfeldes Begriffsproblem	134
5.2.4	Reaktionsmusteranalyse Teil III: Themenfeld Partizipation	136
5.2.4.1	Partizipation als Empowerment – Zwischen Aufklärung und Anleitung	136
5.2.4.2	Zeitfaktor BNE	142
5.2.4.3	Abstimmung und professionelle Arbeit	145
5.2.4.4	Zusammenfassung Themenfeld Partizipation	148
5.2.5	Ergebnisse der Reaktionsmusteranalyse	149
6	Fazit: Zwischen Immanenz und Reflexivität: BNE-Akteurinnen und -Akteure zwischen Partizipationsansprüchen und Begriffsbestimmungsproblemen	153
6.1	Zusammenfassung und Diskussion	153
6.2	Ausblick	160
Verzeichnisse	163	
	Literaturverzeichnis	163
	Abkürzungsverzeichnis	169
	Abbildungsverzeichnis	170
	Tabellenverzeichnis	170

1 Einleitung:

Zwischen Immanenz und Reflexivität von Akteurinnen und Akteuren im BNE-Kontext

Angesichts des voranschreitenden Klimawandels, der steigenden Umweltzerstörung, weltweiter Finanz- und Wirtschaftskrisen sowie der Zunahme sozialer Ungleichheiten wird der öffentliche Ruf nach einem nachhaltigen Umdenken lauter. Um den globalen Problemlagen nicht-nachhaltiger Entwicklung entgegenzuwirken forderte schon vor drei Jahrzehnten die World Commission on Environment and Development (WCED) eine fundamentale Transformation der Weltgesellschaft (WCED 1987, S. 6). Diese Transformation bedürfte eines grundlegenden mentalen und kulturellen Wandels (vgl. ebd.). Auf dem Weg zur Transformation der Weltgesellschaft müssen Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung erschlossen und reflektiert werden. Es bedarf eines Verständnisses „der komplexen, vielschichtigen Zusammenhänge zwischen ökologischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Bedingungen für eine nachhaltige Entwicklung“ (Henze 2016, S. 27). Bildung stellt mit Blick auf den damit implizierten mentalen Wandel eine unerlässliche Voraussetzung für diese Transformation der Weltgesellschaft dar. Über gelingende Bildungsprozesse könnten ein Bewusstseinswandel angestoßen, Kompetenzen individuell erworben, und „Menschen zum Engagement beweg[t] und zur verantwortungsvollen Mitgestaltung von Gegenwart und Zukunft“ (ebd.) befähigt werden. In die gleiche Richtung, mit Blick auf die solchen Bildungsprozessen zugrunde liegenden gesellschaftlichen Konzeptionalisierungen zielend auch Hendricks (2015):

„Wir brauchen ein globales Entwicklungsmodell, das die ökologischen Belastungsgrenzen der Erde respektiert und auch kommenden Generationen eine gute wirtschaftliche Entwicklung sichert“ (Hendricks 2015, S. 1).

Auf der Rio-Konferenz 1992 wurde schließlich Bildung als unerlässliche Voraussetzung einer nachhaltigen Entwicklung fokussiert und ein umfassendes politisches und pädagogisches Bildungskonzept ins Leben gerufen: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (im Folgenden BNE). Das Ziel dieser globalen Bildungsinitiative BNE ist dabei kein geringeres als

„allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive gesellschaftliche Veränderung erforderlich sind“ (Nationaler Aktionsplan 2011, S. 7).

Um die Umsetzung einer BNE voranzubringen, riefen die Vereinten Nationen (UN) für die Jahre 2005 bis 2014 die Weltdekade BNE aus. Die UNESCO war dabei international zuständig für die Koordination. Mit dieser Weltdekade signalisierten die Vereinten Nationen und die UNESCO, dass nachhaltige Entwicklung ihrer Auffassung nach eine Querschnittsaufgabe ist, die alle Menschen betrifft. Zentrale gesellschaftliche Herausforderung „ist die Gestaltung nachhaltiger Entwicklung auf den Gebieten der Produktion, des Konsums und der Lebensstile“ (DUK 2013, S. 6).

Dabei zeigte sich das Phänomen, dass es zwar, soweit dieses bekannt gemacht werden konnte, eine weitreichende Zustimmung zum BNE-Programm gibt, in der Folge aber der Übergang von einer grundsätzlichen Zustimmung zur BNE, hin zur Handlungsebene sich jedoch als defizitär erweist. Selbst 25 Jahre nach der Rio-Konferenz und nach zehn Jahren UN-Dekade BNE, wissen viele Menschen immer noch nicht, was sich hinter dem Akronym BNE verbirgt, und die Umsetzung schreitet nur langsam voran.

Das Bildungskonzept BNE beinhaltet und verbindet in seiner klassischen Formulierung bzw. seiner am weitesten verbreiteten Diskursfigur drei Dimensionen der Nachhaltigkeit: Ökologische Verträglichkeit, ökonomische Leistungsfähigkeit und soziale Verantwortung. Die ökologische Dimension behandelt Herausforderungen wie den globalen Wandel der Ökosysteme, die soziale Dimension widmet sich Herausforderungen wie der intergenerationellen und intragenerationellen Gerechtigkeit und die ökonomische Dimension setzt sich unter anderem kritisch mit den Wachstumskriterien auseinander (vgl. de Haan 2002, S. 17ff.) und knüpft damit an die klassischen Formulierungen der Gründungszeit an:

„Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation sichert und gleichzeitig zukünftigen Generationen die Wahlmöglichkeit zur Gestaltung ihres Lebens erhält“ (WCED, 1987).

Die daraus konkreter ableitbaren, jeweils operationalisierbaren Ziele einer BNE in den verschiedenen Weltregionen reichen dabei von der Armutsbekämpfung und Alphabetisierungskampagnen in vielen Ländern des globalen Südens „bis hin zu Maßnahmen und Programmen in den Industrieländern, [die] sie zur Reflexion der Hintergründe und Folgen von Konsummustern anstoßen wollen“ (Bormann/Hamborg 2015, S. 291f.). Die Herausforderungen in dieser globalisierten Welt können gemäß der Logik des Programms nur gemeinsam als Weltgemeinschaft bewältigt werden. Doch genau diese Weltgemeinschaft, welche die Herausforderungen dieser globalisierten Welt bewältigen soll, ist zeitgleich eine „Weltrisikogesellschaft“ (Beck 2015, S. 39ff.), welche unreflektiert durch ihre Modi der Handlungskoordination genau diese Herausforderungen herbeigeführt und zu verantworten hat. Der Soziologe Ulrich Beck sieht entsprechend die (politische) Reflexivität als Schlüssel für eine Gegenmacht zu diesem Weltrisiko (vgl. a.a.O., S. 86ff.).

In dieser sich immer weiter ausdifferenzierenden Welt stehen die Menschen vor der Herausforderung, mit proklamierten Leitbildern und diesen korrelierenden Entscheidungsdilemmata umzugehen. Um diesen Herausforderungen gewachsen zu sein, soll das Bildungskonzept einer BNE Gestaltungskompetenz (vgl. Kapitel 2.2, 3.2.3) fördern. Leitbilder sollen reflektiert und Kompetenzen zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata entwickelt werden. Die Vermittlung dieser Kompetenzen erfordert pädagogische Professionalität, die selbst wiederum spezifische Formen der Reflexivität voraussetzt (vgl. Kapitel 2.1).

Der in dieser Arbeit letztlich gesetzte Fokus auf „Reflexivität“ wurde gegenstandsorientiert aus dem empirischen Datenmaterial entwickelt. Im Rahmen der Anbindung dieser Arbeit an das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Verbundforschungsprojekt „Rekonstruktion von Governance-Regimen des BNE-Transfers“ (Förderkennzeichen: BNE 007-010; vgl. ausf. Bormann/Hamborg/Heinrich 2016a) bestand der Zugang zu Interviewmaterial mit lokalen BNE-Akteurinnen und -Akteuren. BNE ist ein Programm, das selbst eine Geschichte hat, und Akteurinnen und Akteure involviert, die durch diese Geschichte geprägt wurden. Bei einem supranationalen politischen Programm, das „von außen“ kommt, besteht die Notwendigkeit einer Adaption seitens der vor Ort involvierten Akteurinnen und Akteure. Ein

Großteil der BNE-Akteurinnen und Akteure stammt aus dem außerschulischen Bereich der Umweltbildung. Daher wurden, stellvertretend für alle BNE-Akteurinnen und Akteure, sieben Interviews mit Umweltpädagoginnen und -pädagogen als Materialgrundlage ausgewählt. Diese Umweltpädagoginnen und -pädagogen standen alle vor der Herausforderung der individuellen Adaption des BNE-Konzepts.

Da eine zentrale Voraussetzung zur Vermittlung der erforderlichen Gestaltungskompetenz die Reflexivität der Vermittelnden (BNE-Akteurinnen und -Akteure) selbst ist, stellt sich die Frage, wie Akteurinnen und Akteure selbst mit dem BNE-Programm umgehen bzw. welchen Grad an Reflexivität bzw. reflexiver Distanznahme sie diesem gegenüber zu zeigen in der Lage sind.

Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit lautet daher:

Wie reflexiv oder immanent übernehmen Akteurinnen und Akteure das BNE-Programm?

Ein *immanenter* Umgang mit der BNE würde bedeuten, dass die Akteurinnen und Akteure die Grenzen des Konzepts nicht überschreiten. In Anlehnung an den Begriff der Systemimmanenz ist ein immanenter Umgang mit einer BNE ein Umgang, der aus den Regeln des Systems entsteht und nicht über dieses hinausgeht. Synonymwörter zu immanent sind beispielsweise „eingeschlossen“, „enthalten“, „inwohnend“, „inbegriffen“, „implizit“ oder „inhärent“ (vgl. DUDEN 2010, S. 524).

Ein *reflexiver* Umgang mit BNE würde hingegen bedeuten, dass die Akteurinnen und Akteure erfahrungs- und ergebnisoffen sind. Der reflexive Umgang mit BNE als Programm entsteht durch das Verstehen des Phänomens BNE und den damit verbundenen Optionen des Selbstverhältnisses fürs Subjekt. BNE als reflexive entfaltet sich hierbei durch das Durchdenken des Phänomens seitens der Akteurin oder des Akteurs. Synonymwörter zu reflexiv sind beispielsweise „bedenken“, „durchdenken“, „sich klar machen“, „überdenken“ oder „von allen Seiten betrachten“ (vgl. DUDEN 2010, S. 728). Das eigene Handeln und Denken wird zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht (vgl. Forster 2014, S. 589f.).

Die Fragestellung dieser Arbeit zielt darauf ab, die Praxis der BNE-Akteurinnen und Akteure genauer zu untersuchen, um Aufschluss über die Umgangsweisen der Akteurinnen und Akteure mit BNE zu erhalten. Neben einer Reihe von Hürden des BNE-Transfers zeigt sich, dass es Möglichkeitsräume gibt, die von den Akteurinnen und Akteuren jedoch ganz unterschiedlich gefüllt werden können. Wie diese Möglichkeitsräume von BNE-Akteurinnen und -Akteuren konkret genutzt werden, ist noch nicht bekannt. Unklar ist auch, wie sich die Umsetzung von BNE auf konkreter Akteurinnen- und Akteursebene gestaltet: Inwieweit übernehmen Akteurinnen und Akteure Strukturen und inwieweit sind sie in der Lage, selbst Strukturen herzustellen?

Diese Dissertation widmet sich dabei der Frage nach einem immanenten oder reflexiven Umgang mit der BNE der konkreten Akteurinnen und Akteure auf lokaler Ebene, da hier das abstrakte supranationale Programm BNE in konkrete Handlungs herausforderungen übersetzt werden muss. Hierfür wird zunächst die Bedeutung von Reflexivität in der Erziehungswissenschaft und im BNE-Diskurs näher betrachtet (Kapitel 2).

Um der Frage nachzugehen, wie BNE-Akteurinnen und -Akteure mit dem bildungspolitischen Konzept umgehen, bedarf es Wissen über die Akteurinnen und Akteure und über das BNE-Konzept. Im Grundlagenkapitel (Kapitel 3) wird daher zunächst der Wechsel von der Umweltbildung und dem Lernbereich Globale Entwicklung hin zum Konzept einer BNE dargestellt. Dafür werden die historischen Wurzeln von BNE in der Umweltbildung und dem Lernbereich Globale Entwicklung abgebildet (Kapitel 3.1). Daran anschließend wird das bildungspolitische Konzept einer BNE vorgestellt. (Kapitel 3.2). Diese Vorstellung beinhaltet sowohl die Geschichte der BNE, eine Vorstellung der unterschiedlichen BNE-Akteurinnen und Akteure, wichtige

politische Dokumente, das zugrunde liegende Bildungsverständnis als auch einen Blick auf die Umsetzung von BNE sowie die Folgeaktivitäten nach der UN-Dekade 2014 (Kapitel 3.2).

Da eine BNE während der UN-Dekade noch nicht in allen Bildungsbereichen verankert werden konnte und somit das Umsetzungsziel des BNE-Programms nicht erreicht wurde, widmet sich das Kapitel 4 den Hürden des BNE-Transfers. Dargestellt werden, ausgehend vom Stand der Forschung, drei Themenfelder:

1. Begriffsproblem/Anreizkultur
2. Akteurinnen und Akteure/Aushandlungsräume
3. BNE als Überzeugungsprogramm

Im Kapitel 5 wird der Umgang von Akteurinnen und Akteuren mit dem bildungspolitischen Konzept einer BNE mittels drei empirischer Zugänge untersucht. Hierfür werden zunächst Interviews mit im Feld handelnden Akteurinnen und Akteuren ausgewertet (Kapitel 5.1). Eines dieser Interviews wird anfangs mittels eines rekonstruktiven Zugangs analysiert (erster empirische Zugang). Dieses rekonstruktive Verfahren wurde mit Blick auf den Reflexivitätsfokus dieser Arbeit gewählt, um zunächst an subjektive, den Subjekten aber selbst nicht notwendig reflexiv zugängliche Deutungen der BNE-Akteurinnen und -Akteure zu gelangen und „zielt darauf ab, die deutende Weltauslegung der beobachteten Akteurinnen und Akteure und die (latente) Strukturlogik der beobachteten Praxis regelgeleitet (d.h. methodisch kontrolliert) zu interpretieren und als regelgeleitet (d.h. strukturiert) zu verstehen“ (Bormann/Hamborg/Heinrich 2016, S. 45).

In einem zweiten Schritt werden sechs weitere Interviews mit BNE-Akteurinnen und -Akteuren anhand von Sequenzstellen daraufhin überprüft, ob Intersubjektivität gegeben ist (zweiter empirischer Zugang). Hierfür wird nach homologen Argumentationsfiguren gesucht. Ziel hierbei ist es, Strukturphänomene abzubilden.

Die aufgedeckten Strukturphänomene aus den ersten beiden empirischen Zugängen (Kapitel 5.1) bilden die Grundlage für den dritten empirischen Zugang (Kapitel 5.2). In diesem dritten Teil der empirischen Forschung zu den Umgangsweisen mit Strukturphänomenen werden Interviews mit zwei BNE-Expertinnen geführt und mittels Reaktionsmusteranalyse ausgewertet. Die BNE-Expertinnen sollen die Strukturphänomene aus einer Metaperspektive kommentieren. Ihnen kommt dabei eine Doppelfunktion zu: Einerseits das Feld der BNE-Akteurinnen und Akteure zu durchdringen und sich somit darauf einstellen zu können, andererseits einen übergeordneten Blick auf das Feld werfen zu können. Nachdem mit den konkreten, lokalen BNE-Akteurinnen und Akteuren die Ebene der Praktikerinnen und Praktiker abgebildet wurde, soll durch die Kommentierung der Strukturphänomene aus der Praxis durch zwei BNE-Expertinnen ein übergeordneter Blick auf das BNE-Feld ermöglicht werden. Diese beiden Interviews werden mittels Reaktionsmusteranalyse untersucht um der zugrundeliegenden Fragestellung nachzugehen, wie immanent oder reflexiv sie mit BNE umgehen. Hierbei zeigen sich zwei kontrastierende Fälle (immanent und reflexiv).

In Kapitel 6 werden zunächst die Forschungsergebnisse aus den drei empirischen Zugängen des Kapitels 5 zu der Frage des Umgangs von Akteurinnen und Akteuren mit BNE zusammengefasst und diskutiert. Daraus resultierend folgen im Ausblick Konsequenzen für die BNE-Akteurinnen und Akteure im Feld sowie für den politischen Diskurs.

2 Reflexivität in der Erziehungswissenschaft und im BNE-Diskurs

2.1 Reflexivität in der Erziehungswissenschaft

Die Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft bedarf eines hohen Maßes an Reflexivität. Dies liegt in der Verschiedenheit der pädagogischen Situationen und der Individuen begründet. In der Praxis treten entsprechend, gemessen an den ursprünglichen Intentionen „schwierige“ und unvorhersehbare Situationen auf, für deren Bearbeitung es keine Universallösung aus der Theorie geben kann. Das sich darin abbildende Nicht-Wissen muss bewusst gemacht und konkrete Situationen überdacht werden. Erst durch die Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Einstellungen kann daher pädagogische Professionalität und das erforderliche Maß an Reflexivität zum Umgang mit komplexen Situationen erreicht werden.

2.1.1 Geschichtliche Herleitung

Reflexion ist vom lat. *reflectere* abgeleitet und bedeutet so viel wie zurückbiegen oder umwenden. Reflexivität als Anspruch ist in der Erkenntnistheorie und in der Folge der Erziehungswissenschaft von zentraler Bedeutung und geht bereits auf Sokrates zurück. Sokrates thematisierte das Nicht-Wissen und die Notwendigkeit des Nachdenkens und der Bewusstwerdung in Hinblick auf dieses Nicht-Wissen („ich weiß, dass ich nichts weiß“). Diese Selbsterkenntnis könne durch die Rückwendung der gesammelten Erkenntnisse auf die erkennende Person selbst erreicht werden.

Nach Immanuel Kant kann Selbsterkenntnis durch das Denken ohne Anleitung durch andere ermöglicht werden. Kant formulierte hier klassisch Aufklärung als „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 1784):

„Die Überlegung (*reflexio*) [...] ist der Zustand des Gemüths, in welchem wir uns zuerst dazu anschicken, um die *subjectiven Bedingungen* ausfindig zu machen, unter denen wir zu Begriffen gelangen können. Sie ist das *Bewußtsein des Verhältnisses gegebener Vorstellungen zu unseren verschiedenen Erkenntnisquellen*, durch welches allein ihr Verhältniß unter einander richtig bestimmt werden kann“ (Kant 1781, S. 316, Herv. i.O. zit. n. Kolmer/Wildfeuer 2011, S. 1844).

Diese Reflexion des eigenen Denkens war für die Aufklärung von derart zentraler Bedeutung, weil sie zum Hinterfragen bisher hingenommener Vorstellungen führte. Die gesellschaftliche Kritik vollzog sich als Reflexion des Denkens.

Nach Markus Rieger-Ladich, Barbara Friebertshäuser und Lothar Wigger interpretiert Pierre Bourdieu den Wortstamm vom lat. *reflectere* ebenfalls als Rückwendung „in der die Akteure des wissenschaftlichen Feldes jene typischen Verkennungen noch in den Blick zu bekommen suchen, die ihre Forschungstätigkeit nachhaltig prägen, und zu diesem Zweck ganz gezielt ‚die eigenen wissenschaftlichen Waffen gegen sich selbst‘ richten (Bourdieu 1993: 372)“ (Rieger-Ladich/Friebertshäuser/Wigger 2009, S. 12).

2.1.2 Begriffsbestimmung: „Reflexion“ und „Reflexivität“

Die Begriffe „Reflexion“ und „Reflexivität“ werden in der Erziehungswissenschaft auf vielfältige Weise gebraucht. In manchen Fällen werden sie nahezu synonym zueinander verwendet, in anderen Fällen gibt es differenzierende Bezugskriterien. Aufgrund der unterschiedlichen Verwendung der Begriffe, je nach Kontext, wird im Folgenden unter Rückbezug auf bestehende Konzepte eine eigene begriffliche Arbeitsdefinition festgelegt. Die ausgewählten Konzepte werden im Folgenden nur kurz angesprochen, jedoch nicht in Gänze dargestellt. Einen umfassenderen Überblick der einzelnen Konzepte zur Reflexion im erziehungswissenschaftlichen Kontext findet sich in Constanze Berndts, Thomas Häckers und Tobias Leonhards Buch „Reflexive Lehrerbildung revisited“ (2017).

Mit dem Begriff „Reflexion“ wird in der Bildungssprache allgemein der Selbstbezug des Denkens bezeichnet. Die vielfältige Auslegung dieses Begriffs ist durch unterschiedliche Auffassungen des Begriffs des Denkens und der Vorstellung der Selbstbezüglichkeit bedingt (vgl. Kolmer/Wildfeuer 2011, S. 1842).

Den Begriff der „**Reflexion**“ haben insbesondere die Konzepte von John Dewey (1933) und Donald Schön (1983) geprägt. Deweys Verständnis von Reflexion zielt auf einen Problemlöseprozess ab. Konkrete Situationen oder handlungsbezogene Themen sollen dabei zielgerichtet durchdacht („Reflective Thinking“) und Handlungsvorschläge zur Problemlösung entwickelt werden („Reflective Action“) (vgl. Dewey 1933).

Im Berliner Modell der Didaktik (1965) bezieht sich die „Reflexion“ auf die Unterrichtsplanung und -analyse der Lehrkräfte. Darin werden zwei Situationen beschrieben, welche die Reflexionsfähigkeit einer Lehrkraft erfordern: 1. Die Analyse nach dem Unterricht und 2. die Analyse der eigenen Erwartungshaltung während der Unterrichtsplanung (vgl. Heinmann/Otto/Schulz 1965, S. 22). Ergänzen lässt sich dieses Berliner Modell der Didaktik um einen dritten Zeitpunkt der Reflexion: Reflection-in-action (Schön 1983). Hierbei reflektiert der professionelle Pädagoge auftretende Probleme während der Handlung. Schön beschreibt die Möglichkeit der Reflexion während der Handlung wie folgt:

„[...] professional practitioners often think about what they are doing, sometimes even while doing it“ (Schön 2002, S. 50).

Schöns Verständnis von Reflexion kann als ein „innerer Dialog zwischen Denken und Handelns beschrieben [werden], durch den die Leitung verbessert werden kann“ (Henninger/Mandl/Law 2001, S. 235). Das Reflexionskonzept nach Schön ermöglicht damit die Unterscheidung zwischen professionellem und nicht-professionellem Handeln.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen zeitlichen Dimensionen in denen eine Reflexion möglich ist (vor, während und nach der Handlung), erscheinen die unterschiedlichen Definitionen von Reflexion nachvollziehbar (vgl. ebd., S. 237).

Tobias Leonhard und Thomas Rihm nehmen Bezug auf dieses Berliner Modell der Didaktik und heben in Anknüpfung an das Schön'sche Handlungsmodell des „reflection-on-action“ (1983/1987) die Notwendigkeit der Reflexion „außerhalb des konkreten Interaktionszusammenhangs“ (Leonhard/Rihm 2011, S. 243) hervor. Hierbei reflektieren die handelnden Personen nach einer Situation die Erfolgs- und Misserfolgskriterien und dokumentieren ihre Erfahrungen. Neben der Dokumentation der eigenen Erfahrungen beschreiben Leonhard und Rihm die Verbalisierung und das regelmäßige Einüben des Perspektivwechsels als Voraussetzung für eine professionelle Reflexion (vgl. a.a.O., S. 243). Leonhard und Rihm formulieren hier vier Bestimmungsmerkmale von „Reflexion“:

1. Reflexion bezieht sich auf konkrete Situationen (des Lehrerberufs).
2. Voraussetzung ist „eine bewusste und aktive Distanzierung von der jeweiligen Situation“ (ebd.).
3. Das eigene Erleben muss in Beziehung zu wissenschaftlichen Theoriebeständen gesetzt werden.
4. Der Perspektivwechsel sollte regelmäßig stattfinden und artikuliert werden – möglichst in Form einer Verbalisierung und Dokumentation (vgl. ebd.).

Reflexion wird damit zum Bindeglied zwischen Erfahrung und Wissen und bedarf, wie aufgezeigt wurde, der regelmäßigen Einübung unter Berücksichtigung der von Leonhard und Rihm genannten Kriterien.

Kritik an Schöns „reflection-in-action“-Handlungsmodell bezieht sich unter anderem auf den Zeitpunkt der Reflexion. Nach Neville Hatton und David Smith bedürfe es einer hohen Kompetenz, um parallel zur Handlung zu reflektieren und sofort Veränderungen einzuleiten (vgl. Hatton/Smith 1995, S. 34). Auch, dass bei Dewey und Schön das Problemlösen anstatt eines Erkenntnisgewinns als entscheidende Zielsetzung der Reflexion formuliert wurde, kritisierten unter anderem Hatton und Smith. Es fehlt das Verstehen des tatsächlichen Geschehens vor dem Hintergrund eines kulturellen Kontextes, eigener Intentionen aus einer professionellen Perspektive heraus. Hatton und Smith unterscheiden die Konzepte von Dewey und Schön in „*reflective thinking versus reflective action*“ (ebd., Herv. i.O.). Das „reflective thinking“ steht für das „tiefgreifende Nachdenken über Inhalte, das auf dem Konzept reflexivem Denkens nach Dewey (1997) beruht“ (Brendel 2017, S. 19), während das Konzept der „reflective action“ das Nachdenken über die eigenen Handlungen ins Zentrum stellt und als Konzept der reflexiven Praxis beschrieben werden kann.

Thomas Häcker schreibt der Reflexion zwei Funktionen zu: 1. Die Umwandlung von impliziten Wissen in explizites Wissen. Hierzu heißt es:

„Alltagstheorien, subjektive Theorien bzw. implizites Wissen, das im Handeln zum Ausdruck kommt, in explizites Wissen zu transformieren, auf wissenschaftliches Theorie- und Forschungswissen zu beziehen, um später im wissenschaftlich fundierten interventionspraktischen Handeln die angezielte pädagogische Professionalität zu realisieren“ (Häcker 2017, S. 22).

Die zweite Funktion der Reflexion sieht Häcker in einer möglichen Umgangsform mit „*systematisch unsicheren* Handel[n]“ (ebd., Herv. i.O.) das aus den Antinomien und Paradoxien des pädagogischen Handelns resultiert.

Michael Göhlich erweitert den Reflexionsbegriff um die Beziehungsebene. Er beschreibt „Reflexion“ im pädagogischen Diskurs als ein „Nachdenken über eine vollzogene pädagogische Praxis, eine gegebene pädagogische Beziehung oder einen bereits tätig gewordenen pädagogischen Akteur aus dessen Sicht [...], der sich selbst bzw. die gegebene Beziehung und vollzogene Praxis noch einmal beleuchtet, um aus ihr zu lernen“ (Göhlich 2011, S. 140). Auch Rüdiger Rhein nimmt Bezug auf die Beziehungsebene des Reflexionsbegriffs und beschreibt Reflexion als ein „Zurückdenken des Subjekts auf seine Verschränkungen in die jeweiligen Praxen“ (Rhein 2016, S. 158):

„Gegenstand der Reflexion ist das *eigene* pädagogische Handeln und die *eigene* Verflechtung in die Handlungssituation. Reflexion bezieht sich auf das Überdenken eigener Deutungs- und Handlungsmuster, den persönlichen Umgang mit den strukturellen Rahmenbedingungen, die biographischen Gründungen des eigenen Handelns sowie die Bearbeitung emotionaler Valenzen, (potentieller) Kränkungsangst und möglicher Übertragungen und Gegenübertragungen im Lehrer-Schüler-Verhältnis“ (ebd.).