

持続可能なコミュニティ形成における教育の役割

ードイツの“ESDコミュニティ”のガバナンス分析からー

Beiträge der Bildung zur kommunalen nachhaltiger Entwicklung

Aus der governance-analytischen Perspektiven der „BNE-Kommunen“ in Deutschland

高雄 綾子

Ayako TAKAO

はじめに

市民と行政の距離が近く、生活の質と環境の改善に直接的に関わる自治体では、少子高齢化、経済のグローバル化による労働市場の変化、気候変動などの持続不可能性の問題を、共同で解決しようとする動きが見られている。しかし、異なる立場のアクターが合意形成しネットワーク化する協力関係の構築において、自治体や市民にどのような力量や行動が必要となるのか、それがどのように構築されるのかは明らかにされていない。本稿では、ドイツの自治体における市民参加やネットワークによる教育の経験を踏まえた、「持続可能な開発のための教育（ESD）」の伝達プロセス分析から、多様なアクターの行動調整を明らかにし、自治体の教育を持続可能なものに変容させていく条件を整理する。

第1章 自治体における市民参加の変遷

1. 持続可能性の目標への市民参加の失敗

1992年の「アジェンダ21¹」の28章「地方自治体のイニシアティ

ブ」において、「すべての地方自治体は、市民、地域組織、民間企業との対話を行い、『地方自治体のアジェンダ21（ローカルアジェンダ21、以下LA21）』を採択すべきである。」と定められ、これを受けて採択された1994年の「オールボー憲章²」により、多くの自治体がLA21策定プロセスを開始した。これは、多様なアクターが参加して自治体の持続可能性の目標を討議・合意し、戦略を策定し実行するプロセスである。ドイツでは、約12,000の自治体のうち約2,600の自治体がLA21を策定したが、ここで重視されたのは、幅広い市民、地域組織、企業等の参加による対話を通じたコンセンサス構築という、いわゆる協調的民主主義（kooperative Demokratie）³に基づく市民参加であった。

市民参加手法を類型化したBogumilによれば、対話重視の市民参加は、従来の対話を重視しない参加によるコンセンサス不足の欠陥を補うものとして、米国での成功に倣い、1990年代初頭から、自治体の環境政策に多く導入された⁴（Bogumil, 2001）。しかし、市民イニシアチブや環境保護団体の動員戦略として、行政との対立・分断の激化、組織内調整の長期化による先鋭化、紛争のゼロサムゲーム化による金銭的補償等の妥協案の無力化などが図られたことにより、多くは合意に至らず紛糾したと分析されている

-
- 1 1992年の国連環境開発会議（UNCED）で採択された行動計画。
 - 2 1994年の「持続可能な都市に関する欧州会議」において、39カ国約2,500の自治体の署名によって採択された憲章。
 - 3 すべての市民や団体が政策の策定や実施に参加するための、法定外の、対話を重視した手続きで、協力的な問題解決のために設計されたもの（Bogumil & Holtkamp, 2013）
 - 4 対話重視の市民参加のひとつであり、ドイツで1990年から1997年にかけて、自治体の廃棄物処理場の立地をめぐるプロジェクトで40件行われた「調停プロセス」では、直接影響を受ける利益団体（市民イニシアチブ、環境保護団体など）から、徐々にそれほど強く影響をされない層に参加を拡大し、できるだけ広くコンセンサスに到達することが目指された（Jeglitz & Hoyer, 1998）。

表：ドイツの市民参加の手段の分類

	一時的な参加	恒常的な参加
対話重視 (協調的民主主義)	<ul style="list-style-type: none"> ・市民フォーラム (LA21など) ・調停手続き⁵ ・プランニングセル ・未来会議ワークショップ ・地区会議 	<ul style="list-style-type: none"> ・外国人のための諮問委員会 ・高齢者のための諮問委員会 ・障がい者のための諮問委員会 ・子ども・若者議会⁶
対話を重視しない	<ul style="list-style-type: none"> ・市民集会 ・臨時市民アンケート ・オンライン投票 	<ul style="list-style-type: none"> ・定期市民アンケート

(Bogumil & Holtkamp, 2013)

(Holtkamp, et al., 2006)。

LA21の実証的研究でも、対話重視の市民参加の効果が十分に見られないことが指摘されている (Bogumil, et al., 2003)。その理由として、不十分な実施体制、長期的政策への自治体財政の不適合性、抽象的で多義的な政策目標、意思決定者の関与不足、財源や人材の不足などの、自治体側の問題に加え、市民イニシアチブの過敏な反応による対立 (Poppenberg, 1999)、一般市民やメディアの無関心 (de Haan, et al., 2000) など、市民側の問題も挙げられている。政治家は自治体間競争に直結する経済的な政策を優先し、環境保護団体や開発支援団体は自らの活動の意義を主張することで、実施段階での対立を余儀なくされた。小規模なテ-

5 公平な調停者が、異なる紛争当事者をテーブルにつかせ、話し合いの枠組みの中で友好的な解決を図ろうとするもの

6 通常、2～3年ごとに行われる直接選挙で選ばれた若者の代表者たちが、各年齢層に関連する自治体の課題を担当し、調査や議論による意見に基づき、自治体の専門委員会への助言等を行う。少額だが自己決定できる予算がつくこともある。高齢者や外国人の各諮問委員会と異なり、自治体条例での設置が義務づけられていないにもかかわらず、ノルトライン・ヴェストファーレン (NRW) 州では約1割の自治体で自発的に設置されている。選挙が学校で行われる場合は投票率が高くなる。

マでは問題なくとも、大規模で重要度の高いテーマについては、市民団体から自治体の意志決定者に過剰な批判が寄せられ、政治・行政レベルで望ましい持続可能性の効果をもたらさなかった (Noll, 2007)。参加自治体数の更新は滞り、公式サイトは2006年に閉鎖された。

対話を重視する市民参加は、抽象的な目標のもとで展開されると、「誰が」問題を解決するかをめぐる覇権争いを起こしやすい。持続可能性という曖昧で多義的な政策を市民参加によって合意し、具体的なプロジェクトに結びつけ、自治体の構造に定着させるためには、抽象的な目標ではなく、各アクターが実現可能な、スポンサーや政府から資金を調達できる小規模なプロジェクトに焦点を当てた方が成功する⁷。そうして一般市民の関心を集めなければ、自治体の意思決定者の支持を獲得できない (Bogumil, et al., 2003)。LA21が目指していた、自治体構造の持続可能な発展は、対話重視の市民参加の拡大により、かえってこのような既存のアクターの境界線を強化することにつながった。

2. 「市民自治体」の提唱によるアクター間の新たな協力関係

ドイツでLA21の市民参加が行き詰まった1990年代終盤、欧州では財政赤字や少子高齢化、政治離れなどを背景に、自治体の予算効率性と政策有効性の向上が急務となり、「新しい公共管理 (NPM)」と称される行政近代化の構想が湧き上がった⁸。しかしドイツでは、「市民を強力で包含することにより政治離れを取り除くこと、市民活動を促進すること、深刻な財政問題を軽減するこ

7 例えば、地元の木材の使用を、その木材から利益を得ている職業団体と協力して推進したり、広場を建設して多くの市民に具体的な利益を約束するなど、利己主義に基づいたプロジェクトの場合に特に有効である。

8 ドイツ版NPMは新制御システム (Neue Steuerungssystem, NSM) と呼ばれる。

と」(Enquete-Kommission, 2002) が課題であるとの認識から、効率性と有効性を志向するNPMは批判され、代わりに「市民自治体 (Bürgerkommune)」の視点が導入された。これは、市民ネットワークの強化によって市民と議会、行政間の関係を再構築し、市民満足度の向上と民主主義の活性化を目指す考え方である (Bogumil, et al., 2003)。ここで市民は、参加における機能的役割から、「顧客」、「共同形成者」、「クライアント」の3つの役割を並行して担う⁹。これらのバランスを欠くと、市民は単に受動的なサービス受益者となるか、政権批判や自治体サービスのアウトソーシングに利用されるだけとなる。市民自治体は民営化や市民支配の礼賛ではなく、「誰が、いつ、どこで、どのようなテーマに、どのように参加するのか」というインプットを民主的かつ分権的に管理することで、市民の行動範囲を拡大し、持続可能な自治体運営というアウトプットにつなげようとするものである。

インプットにおいては、市民の3つの役割のバランスを政治的に決定する「参加マネジメント」が重視された。顧客としての役割はNPMでも言及されたが、共同形成者として参加するには、市民に行政と議会の権限を一部委譲し、行動範囲を拡大しなければならない。さらにやりがいや楽しさを提供することで過度な負担感を払拭するために、市民の力量やニーズの的確な把握も必要だ¹⁰。そして政策立案と計画段階への参加を求めるクライアントの役割では、計画目的についての情報が十分に公開された上で、持続可能性に関する複雑な情報を理解し、意見を表明できる市民

9 クライアントの役割は、政策立案と計画段階への参加であり、共同形成者と顧客の役割は、政策の実施段階での参加である。共同形成者は特に、自治体サービスの積極的な共同運営 (スポーツ施設の維持、校庭の改修、文化センターの管理など) の役割を担う (Hermann, 1997)。

10 対話を重視する参加において成功例と評価されている「子ども・若者議会」のアンケート調査においても、参加動機で最も多いのは「影響力の行使」であり、次いで「楽しさ」だった (Hermann, 1997)。

が必要である。LA21では参加者が高学歴者、男性、協会や団体の代表に偏り、女性、低学歴者、労働者が少なく、一部の組織化された層の利益のみ反映していた (Bogumil, et al., 2003)。参加マネジメントは、この代表性と公平性というインプットの問題に対応するものである。しかし、インプットを重視するあまり、アウトプットのパフォーマンスが低下することは避けなければならない。ここで市民自治体は、自治体の基盤を平等と連帯に向けて整備し、法の強化と競争ルールの遵守を保障する「強い市長」のもとで、「自己責任と自己組織の権限を付与する政府」(Bogumil & Holtkamp, 2013) となる必要がある¹¹。

結論として、市民自治体の実現においては、強い市長と組織化された市民社会の両方のベクトルの相互作用によって、行政近代化を超える統合された自治体運営を目指す方法がとられることとなる。このための権限委譲、情報公開、力量形成、信頼構築によるアクター間の新たな協力関係の構築は、これまで各自の専門領域とされてきた活動の境界を取り払い、持続可能性という目標に向けて民主的に組み直す、行政、議会、市民相互の集学的学習プロセスである。

第2章 持続可能な自治体発展と教育の関係

1. 統合的发展における教育の意義

参加マネジメントを通じて市民社会を組織化していくには、市

11 市民自治体アプローチの初期からの実践者の一人であるNRW州アルンスベルク市のフォーゲル市長は、自治体財政赤字の状況下での政策効果向上には、協調的民主主義の枠組みでの計画プロセス参加だけではなく、費用対効果の高い提案の実施プロセスにも市民が関与しなければならないと早くから提起し、スポーツ施設等の運営を協会に引き渡すことで、市民を巻き込んだアウトプットを達成した。以降、財政赤字が増え続けるNRW州の自治体で、市民の共同形成者としての役割への参加が定着している (Bogumil & Holtkamp, 2013)。

民が3つの役割に拡大された参加機会を有効に活用していくための政治的判断力を育成する必要がある (Richter, 2011)。これは協調的民主主義による対話重視の市民参加によって自動的に形成されるものではなく、繰り返しの参加を通じた他の市民社会アクターとのネットキングのなかで実践的に獲得されるものである (Florack, et al., 2005)。しかし一人ひとりの市民の時間には限りがあり、限定的なテーマに対して短期集中的にしか関与できないことが多い (Bogumil & Holtkamp, 2013)。したがって、政治的判断を参加型で実践できる学習の場を、多様な団体や個人が入れ替わりながら繰り返しコミュニケーションできる形で、生活圏である自治体に恒常的に整備することが重要だ。この学習は、市民と政治の距離が近い自治体でこそ効果的に行われることから、自治体は民主主義を試すための実験的な学校になるべきという主張が、2000年代後半の市民参加論の主流となった。こうして学習と教育は、平等と連帯に基づく市民自治体にとって本質的な基盤を構築するものとなる。

しかし経済協力開発機構 (OECD) の「生徒の学習到達度調査 (PISA調査)」によると、ドイツの教育システムは極めて不平等で、社会経済的出自による格差を再生産していると指摘される (PISA Konsortium, 2008)。その理由の一つは、ドイツの公教育システムの担う範囲が狭く、家庭や地域の社会経済的背景に大きく依存していることである。ドイツの学校は授業中心の半日学校制度が主流で、人格形成や生活全体にかかわる教育は家庭や学校外教育主体に任されてきた (Gottschall, 2001)。地域社会には、子どものためのデイケアセンター、音楽や文化教室、スポーツクラブ、青少年福祉施設などの学校外の機関が広範に存在しているが (Giesecke, 2009)、これらと学校の役割分担を明確に規定し、純粋な学校教育のみを教育として議論する枠組みが設定されてきた。

しかし現在、国籍や宗教、民族、貧困や失業の悪化などの社会

的境界による自治体の空間構造の分離が進んでいるが、教育に不利な条件が重なると、彼らが集住する地区における失業率上昇や治安悪化に直結し、地区イメージの低下を招く (Coelen, et al., 2019)¹²。PISAが明らかにしたのは、特定の社会的炎上地区の出身であることが学力低下と強く結びついていることであり、ここでドイツの学校中心の教育観が、社会的統合を阻害する要因になっていることであった (Häußermann, 2002)。この悪影響を防止するために、学校とそれ以外の教育機関のネットワーク化¹³によって、機能的な教育システムと十分な力量を持った市民を育成することが求められるようになった (Duveneck & Volkholz, 2011)。学校教育の公平性と効率化の文脈で展開されている終日学校の拡充プログラム¹⁴においても、民主主義を学ぶ場としても¹⁵、自治体における学校と学校外教育機関の幅広い連携が重視され (BMFSFJ, 2005)、多くの自治体で、都市開発と教育、福祉など、多様な自治体部局間の協働が試みられるようになった (Baumheimer & Warsewa, 2018)。

12 地区の教育レベルと社会経済的状况の関係は複雑だが、一般的に教育を重視する高所得者層の世帯は、居住地を決める際に学校を重要視することが多いため、教育レベルの高い地区に裕福な世帯が集まり、結果として経済的な豊かさも実現する。このことは、社会経済的に恵まれない地区に質の高い教育を導入することで、教育に関心のある世帯を引き付け、社会的分離を解消し経済的状况の向上を促進する可能性があることを意味している (Coelen, et al., 2019)。

13 教育ネットワークによるメリットはまず、教育が社会的分離ではなく統合のメカニズムとなることで、社会経済状况の悪化にかかるコストを回避する。また、教育レベルの向上により高所得者層の世帯や企業への魅力が増すことで、少子高齢化における自治体の経済的な生き残り戦略に貢献する。そして、多様な異なる教育機関が連携することによるシナジー効果が生まれ、予算の効率的運用が可能となる (Duveneck & Volkholz, 2011)。

14 連邦教育・研究省 (BMBF) の助成による学校における午後の教育提供支援プログラム。

自治体の教育行政の権限は、憲法である基本法によって、主に校舎の維持管理や、管理人や学校秘書の雇用など施設運用に関する事項に限定されており、教育内容や制度など学校の内容的な運営に関わる事項の権限は州政府にある。しかし、自治体が地域教育の発展に積極的に関与しようとするならば、まず学校の内容について、より大きな権限を持つことが求められる (Hebborn, 2011)。自治体は義務的自治任務として幼稚園や青少年福祉機関の運営を管轄し、さらに任意的自治任務として美術館、博物館、劇場、スポーツ施設などの学校外教育機関を担当している (Bogumil & Holtkamp, 2013)。したがって自治体は、これら多くの学校外教育機関を連携させた都市空間の開発と構造化によって、市民の多様な学習経験の場を作り出す可能性を持っている。こうして自治体には、地域の教育や学習の展開に沿った包括的なネットワーク構造を市町村教育計画の枠組みに位置づけることで、いわゆる「自治体の教育景観」(kommunale Bildungslandschaften)¹⁶を作り出す、という新たな任務が課せられることになる (Duveneck & Volkholz, 2011)。

-
- 15 学校の政治教育などで地域の政治プロセスを取り上げ、関係者の公式発表に批判的な質問を投げかけたり、実際の紛争の場でのアクターの動きを予測するなど、紛争や権力の構図を伝える実践的アプローチももちろん可能であり、政治や社会の教科教育と組み合わせることで、下からの民主化のための基盤となりうるが、参加の力量形成に必要な経験については、学校外の現実に基づいた市民アクターとの交流を通じて、当事者の社会的な位置づけや定着を実践的に学ぶ機会を通じて獲得される (Florack, et al., 2005)
- 16 自治体の教育景観は、指針、構造、あるいは「自治体レベルで存在する教育、育成、ケアのすべての機関や組織の総体」として議論されており、いずれにしても、地域にあるすべての教育機関の相互作用を目的としたシステムを指す。

2. ガバナンスの視点による教育景観の理解とESD

「自治体の教育景観」の必要性は、既述の自治体行政の課題の視点からだけでなく、発達心理学や教育学における、社会環境からの刺激や支援の影響も加味する人間発達モデルの知見からも、根拠あるものとして提示されている (Häußermann, 2002)。Fendらは、学校外の教育機会が多様な学びを促進・媒介し、その結果、人生のさらなる過程における中心的な経験を可能にすることを、実証的に述べている (Fend, et al., 2004)。フォーマル、インフォーマル、ノンフォーマルな教育プロセスが、さまざまな社会的文脈の中で相互作用することで、より良い教育機会と教育成果が期待される (Stolz, 2012)。社会学のライフコース研究においても、人生の各段階において個人の成長を制御し規制する機関の重要性が指摘されている (Krüger, 2005)。

教育景観の概念に照らすと、教育そのものの定義も、多様な教育の相互作用の中で行われる人格形成の包括的なプロセスと見なされる (Olk & Stimpel, 2011)。教育を空間的な次元と関連づけ、学校の「前、横、後」にも行われるもの (BMFSFJ, 2005) と見なせば、そこでは、学校よりも教育経歴の各段階にいる個人に注目が向けられ¹⁷、地域の枠組み条件に応じて多様な展開を持つものとなる。

最終的に自治体の教育景観は、コミュニティを成長と学習の中心と位置づけ、行政の戦略的で専門的な関与と、市民の関与を活性化することで、教育制度の構造と運営に影響を与え (Maykus, 2010)、同時に最大限の教育の公平性を確保し、自治体の没落を食い止めることを目指している (Sass, 2015)。行政と市民の関与の活性化は、市民自治体の強い市長と市民社会の両ベクトルの相

17 ここで学校は単なる教育機関のひとつではなく、自治体の責任の下で社会的空間に関連した活動を行い、学習者の参加も含む対等な教育関係者のネットワークの中での役割を担う (Sass, 2015)。

相互作用と重なる手法であり、人々の経験や生活世界と、政治や行政の組織構造や専門性のあいだの、多層的な調整や交流によって、アクター間のスムーズな連携や協働を目指す、ダイナミックなプロセスである。そしてこのプロセスには、具体的なテーマに基づきコミュニケーションをとり、透明性のある手順を共同で開発し、不確実なネットワーク活動に伴うリスクを取ることを厭わない仲介役¹⁸が必要だ (Kolleck, et al., 2012)。これらの多様なアクターの自発的な参加に基づく行動調整や自己規制のシステムは、「(ローカル) ガバナンス」という用語で議論されているものである (Fend, 2000)。

第3章 自治体のESD伝達プロセスにおけるガバナンスの分析

自治体の教育景観にはすでに多くのイニシアチブがあるが、持続可能性の分野で行われているものが、「持続可能な発展のための教育」(Education for Sustainable Development、以下ESD、ドイツ語ではBildung für nachhaltige Entwicklung, BNE)¹⁹の自治体レベルでの推進である。ドイツでは、ドイツユネスコ委員会が、「国連ESDの10年(2005年から2014年、以下「10年」)の目標を実施するための管理調整を担当し、学術、政治・行政、企業、NGOの代表者で構成される国内委員会が内容を審議し、ネット

18 このようなネットワークへの「信頼」は自明のものではなく、そこに参加するアクターが「リスクを伴う事前の貢献」(Luhmann, 1989)を行う動機付けが必要となる。

19 1992年のアジェンダ21の第36章「教育、人々の認識、訓練の推進」において、教育の重要性が明記され、2002年のヨハネスブルクサミットで、「10年」の世界的な目標として、「すべての人々が住みやすい未来と前向きな社会変革に必要な知識、価値観、行動、ライフスタイルを身につけるための教育機会を提供すること」が示された。ドイツ国際教育研究所(Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung)はESDを、連邦政府と州の重要なイノベーション分野のひとつとしている(<http://www.bildungsserver.de/Innovationskonzept-4598.html>)

ワーク、ワーキンググループ、ラウンドテーブルなどの参加型構造で実施された。「10年」活動の発展に正式に関与した施策やプロジェクト、自治体が、国内委員会によって審査、表彰された。ドイツのESD伝達プロセスは、超国家アクターの国連が発したきっかけ（Impuls）に、国、地方、自治体、企業、市民社会の各アクターが、個別の動機や意図を超えた行為の集合体で対応する「マルチステークホルダー・プロセス」とされる。ただしそれぞれのアクターは異なるリソースと利害関心を持つため、多方面で行動を調整し続けなければならない。特に自治体の実践レベルでは多様な利害が交錯し、利害関係の対立や意図せざる結果に直面する。このようなリスクにも関わらず信頼し自発的に参加するアクターによるネットワークは、古典的な管理や制御の形態では把握できず、ガバナンスのレジームで理解することが求められる（Niedlich, 2016）。

1. 自治体の教育景観の先行事例における知見

・各学術分野における議論

自治体の教育景観の概念は、まず教育学分野において、1980年代に英米で先行した「コミュニティ教育」として導入されたが²⁰、ドイツでは学校中心の教育観から、プログラムの実践や規範の記述、自治体の政策立案者の声明、ベストプラクティスの研究にとどまり、あまり定着しなかった（Olk & Stimpel, 2011）。現在は主に、終日制学校（Bleckmann & Durdel, 2009、Coelen, 2009）、青少年福祉サービスと学校の協力（Maykus, 2010）、組織・規制構造の妥当性（Lindner, et al., 2015a、Olk & Stimpel, 2011、Tibussek, 2009）について議論されているが、他国では地域の教育ネットワー

20 議論のスタート自体は、ドイツ教育評議会が1975年、「公平なスタートを目指す経済・社会政策の枠組みの中で、地域的な教育政策も展開されるべきである」と述べたことに遡る。

ク構造や協働のあり方に焦点が当てられていることと対照的とされる (Stolz, 2012)。

都市開発分野では、持続可能性の戦略の構成要素としての教育という観点から論じられてきた (Reutlinger, 2011、Tibussek, 2015)。1999年には、政府の資金援助プログラム「Soziale Stadt (社会的都市)」において、学校外教育機関が都市の社会インフラの促進、社会構造改善の支援、地区の文化の促進に大きな役割を果たすと評価されている。しかし現在までこのようなアクターはわずかな役割しか与えられず、公共空間形成においても学校施設の重要性は低いままとされている (Coelen, et al., 2019)。

教育行政学、教育政策学の分野では、連邦、州、自治体間の政治的非対称性²¹、国際標準への過度な志向²²に加え、フォーマルとインフォーマルの教育機関の境界変容という根本的な問題を避け、政策対象がフォーマル教育に限定されている²³という批判がされている (Coelen, et al., 2019)。また教育機関のネットワーク構築における潜在的な衝突可能性が策定されていないために、最初の合意形成は簡単でも、その後の実際の衝突で頓挫してしまうことも指摘されている。

ドイツにおいて自治体の教育景観は、持続可能な教育統合とし

21 連邦と州では、責任規定と資源配分の非対称性の問題があるにも関わらず、連邦構造改革の一環として基本法に連邦と州の政府間の協力禁止が明記されたことで、州・市間の責任共同体の指導原則の実施においても大きな障害となっている (Stolz, 2012)。

22 国際標準的には、例えばOECDの人的資本 (Humankapital) の視点などを見ても、学校外教育機関は教育不利益層への学習支援など、補助的な役割にとどまっている (Stolz, 2012)。

23 例えば「生涯学習」は、学校外教育機関を含む多様な機関の相互作用の追求ではなく、単に付加的な教育をシームレスに接続するものとして捉えられている。これはフォーマル教育制度を中心としたキャッチアップ近代化戦略と密接に関連しており、ノンフォーマル教育独自の重要性とその資源を軽視するものである (Stolz, 2012)。

てではなく、構造的に欠陥のある教育システムの補償メカニズムとしてしか機能していないと結論づけられている（Stolz, 2012）。これらの知見からは、自治体の管理制度設計の問題への矮小化に抵抗する、政治と市民社会の議論の文化が現場で求められ、特にノンフォーマル教育分野のアクターの声を統合して展開していく必要性が示されている。

・先行プログラムの実践分析

Niedlichは、Berseによる自治体の教育景観実践の4つの類型化（Berse, 2011）に新たに2つを加え、相当するプログラムを以下のように整理した（Niedlich, 2016）。ただしこれらは相互に排他的なものではなく、1つの自治体で複数のアプローチが並行して行われることも多い。

- (1) 青少年福祉と学校の連携：終日学校の拡充を目指す。連邦政府の支援プログラム「未来の教育とケア（Zukunft Bildung und Betreuung）」の枠組みで、連邦教育・研究省（Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF）とドイツ児童・青少年財団が立ち上げた「もっとアイディアを！終日の学び（Ideen für mehr! ganztägig Lernen）」プログラムでは、学校外教育機関への学校開放を支援。同財団は「住みやすい学校（Lebenswerte Schule）」プログラムも展開している。
- (2) 学校開発：学校のネットワーク化による質の向上を目指す。1997年に開始された「独立した学校（Selbständige Schule）」プログラムでは、個々の学校の強化から地域の学校景観、さら教育景観へと進むことを支援した。これには地域拠点としての教育事務所スタッフの報酬も含まれる。
- (3) 生涯学習、継続教育：地域経済発展のための一貫したトレ

ニングを目指す。2001年の「学習する地域－ネットワーク促進（Lernende Regionen-Förderung von Netzwerken）」プログラムでは、地域の継続教育主体の下でのネットワークの構築が推進され、その後カウンセリングや移行管理、自治体との協力体制の構築も含まれた。

- (4) 教育空間としての社会空間：都市開発分野での生活の向上のための地区・近隣活動や教育ネットワークを目指す。連邦レベルの「特別な開発ニーズのある地区－社会的都市（Soziale Stadt）」プログラムによる学校開放と地区開発が代表的だが、連邦運輸・建築・都市開発省（Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung, BMVBS）が管轄しているため、教育学の議論の中ではほとんど言及されていない。
- (5) 若者の学校から訓練への移行：教育不利益層への職業教育支援を目指す。これはすでに教育や福祉の長年の政策課題だったが、2000年の「特別な支援ニーズを持つ対象グループの職業訓練－コンピテンシー支援（BQF（Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderen Förderbedarf）－Kompetenz fördern）」プログラムからは、青少年福祉事務所などが中心となり、自治体でのネットワーク化アプローチが増加。また州レベルではより広い市町村群を管轄している²⁴。
- (6) コミュニティ教育管理：自治体の包括的な戦略策定を目指す。2009年にBMBFが複数の財団と立ち上げた「現場での教育（Lernen vor Ort, 以下LvO）」プログラムは、40の自治体において、教育責任主体とその活動の把握、情報提供、包括的な戦略策定、データ基盤作成、自治体の教育レポート作成などを推進している（BMBF, 2008）。自治体は「生活空間での

24 例えばNRW州は、学校から職場への移行システムの再編成で市町村に中心的な役割を割り当てている。

学習を地域で成功させるための自治体戦略の将来像」を包括的に策定する役割を担う点で、より踏み込んだ「パラダイムシフト」(Hebborn, 2011)に位置づけられることから、(3)とは別のアプローチと見るべきとされる(Niedlich, 2016)。

自治体の権限はこれまで教育政策においてインフラや設備の提供に限定されてきたが、これらの先行プログラムにより様々な教育現場を相互に関連付けるための構造モデルが発展してきた。しかし児童・青少年福祉の研究者からは、学校中心の是認的プログラムと批判する意見も出されている(Reutlinger, 2011)。彼らによれば、フォーマル、ノンフォーマル、インフォーマルのネットワークという目標のもと、学校で負うべき責任が学校外教育機関に押しつけられ、自律性や独自性が失われることで、逆に教育現場の階層化を強化しているという(Deinet & Icking, 2011、Böhlert, 2011)。ノンフォーマル、インフォーマルな教育の場の重要性を強調し、権力や利益構造と関連した衝突可能性を直視し、フォーマル教育の経営的視点や経済的価値重視の考えに対抗しうる、地域レベルの創造的で実践的な問題解決策を求めるものである(Stolz, 2012)。これまで別々に運営されていたリソースや責任を、地域の実態に基づいて再構成するガバナンスが求められる(Bollweg & Otto, 2011)。

ガバナンスの質の点では、(1)、(2)、(3)、(5)のように特定のトピックの当事者や利害関係者の視点から展開する「機能的」ガバナンスと、(4)、(6)のように地域の視点ですべてのアクターが関与する「領域的」ガバナンスの2種類が観察される。機能的ガバナンスとは、専門家を中心とした自治体経営的視点からトップダウンで行われる、学校開発の情報交換や教育プログラム開発などのアプローチであり、行動調整が比較的容易であるが、既存の階層や意思決定境界はむしろ強化されているという批判につな

がっている。これに対し領域的ガバナンスとは、社会空間への参加に基づくボトムアップでニーズ指向のアプローチであり、アクターの機能的な役割分担を再定義し、教育対象者のニーズに合わせるものである（Fürst, 2007）。他方で、権力や利益構造を議論することによるゼロサムゲームになってしまうと、一部のアクターの利益喪失や、新たな逆方向の境界線の可能性²⁵もある。これらは市民自治体で見たように、アクターの協力関係におけるインプットとアウトプットのバランスの難しさを示している（Baumheimer & Warsewa, 2018）。市民参加によって両者の正当性を同時に高めるためには、目標策定の段階において、「政治的・行政的な制度の論理と、個人的・慣習的な現場の論理との間の、交渉と理解のプロセスを常に整理し、調整すること」（Niedlich, 2016）を担うアクターが必要である。これは、市民自治体の政策立案に参加するクライアントとしての市民の役割と言える。

2. ESD「10年」自治体の表彰システム

国連「ESDの10年」では、教育システムのあらゆる分野にESDを普及・定着させ、優れた実践例を国際的に共有し、推進することが示された。「10年」の実施責任者であるUNESCOから普及プロセスを委ねられた国家は、行動計画（Nationaler Aktionsplan、以下NAP）を策定し、国、地方、自治体、市民の活動を促進する（Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2013）²⁶。ドイツ政府は、2006年から、ESDを公的に推進し優秀と見なされる自治体を、

25 この既存の境界線を変更するプロセスを利用して、他の隣接アクターに対する自分の立場を強化しようとする動きも指摘されている。

26 NAPでは、「行動計画で策定された戦略の主な目標は、ドイツの教育のすべての分野で持続可能な開発の概念を長期に定着させることです。このようにして、ドイツは、まず2014年までに、そして原則としてそれ以降も、持続可能な開発に向けて実質的な進歩を遂げることになるのです」とされる（NUK, Nationalkomitee der UN-Dekade, 2011）。

「『10年』自治体」として表彰²⁷する制度をスタートした。表彰自治体では、ESD に構造的に取り組む政治的意志が存在し、それが利害、権利、資源の異なる多様なアクターによって認識、解釈され、伝達されるガバナンスが展開されていると見なされている (Schimank, 2007a)。

しかし、ESDの研究ではこれまで、個人の能力特性や特定の組織（主に学校）における調査に主眼が置かれ（トランスファー 21, 2011）、多様なアクターによる普及伝達を体系的に推進するガバナンスメカニズムはほとんど研究されていない。学校という限定された組織では、まず結果の保障があり、それがそのまま認識され、状況に埋め込まれることで実施され、規範や基準として定着するという、リニアな展開が示されている (Nickolaus & Gräsel, 2006)。しかし自治体のようなオープンな場では、結果の保障や成果の定着を特定できないため、アクターはリスクを伴う事前の貢献を余儀なくされる。また、多様なアクターによる解釈が混在するため、規範や基準を統一できない。このことからアクターの「行動領域や行動調整を形づくる原則やパターンを解明し、社会システムにおける行動調整が、アクターや構造の特定の関係によってどのように確立、維持、変革されるのかを示すこと」(Altrichter & Maag Merki, 2016)が必要とされた。このため、「10年」の後半の2011年から2015年にかけて、「10年」自治体のガバナンスを研究するプロジェクトが、BMBFの助成を受けて行われた (Bormann, et al., 2016)。

・「10年」自治体の応募基準

まず自治体が満たすべき「応募基準」は以下の通りである。

27 「10年」終了の2014年時点で21自治体が表彰されている。

応募基準（市、自治体、地域）

- (1) ESDが自治体の行動指針の一部であることを、政治レベル（市議会、自治体評議会、地区評議会など）で正式に決定していること。
- (2) ESDに関する国家行動計画（NAP）の4つの戦略目標²⁸の枠組みの中で活動を特定すること。
- (3) 今後2年から5年の間に、ESDを既存の教育の状況に合わせ、目的と対策を策定すること。
- (4) ESDが自治体で特に焦点となる分野を示し、どのような活動がモデル的な性格を持っているかを示すこと。
- (5) 教育活動が持続可能な開発に及ぼすプラスの効果（住民の意識向上、移動行動の変化、資源の節約、国際協力など）について評価していること。
- (6) 地域のESD活動を市区町村のウェブサイトで紹介していること。
- (7) 2年後に再申請の可能性がある場合、ESDにおいて進歩している分野と計画されている開発の見通しを策定していること。

「持続可能な開発のための教育の10年」の都市、自治体、地区として表彰されるためには、あなたの自治体の活動が、上記の基準に関して、他の自治体と比較して平均を大きく上回るものでなければなりません。（BMBF, 2005）

ESDがバナンス研究で指摘されたのは、基準の曖昧さである（Lambrecht, 2016）。基準とは通常、第三者が公平に評価するための正確性、客観性、厳密性が求められるが、ここでは手続きの

28 1. 活動のさらなる発展、結束と、優れた事例のより広い移転。2. ESDの関係者のネットワーク化。3. ESDに対する社会的認識の向上。4. 国際協力の強化。である

一部としてしか記述されておらず、どのような基準で審査されるのか明確でない。このため、自治体自らが応募に値するかを判断するための解釈が必要となる。以下に各基準の求める内容を具体的に見ていこう。

基準（１）で求められるのは、政治レベルの行動指針を正式に決定したという態度である。行動指針は、自治体の自己イメージを反映した外部へのコミュニケーション手段としての役割を持ち、具体的な規則や規制などを伴うものではない。そのため本質的な活動内容への要求の低い、形式的・官僚的な記述となっている。

基準（２）は、国家目標に沿って自治体の活動を調整し、その整合性を宣言によって示すことを求めている。しかし内容は厳密に定義されていないため、自治体が自ら解釈して国家目標に割り当てる必要がある。ここでも個々の目標に直接関連している必要はなく、４つの目標で示された領域内にあればよいという形式的な論理が再現されている。

基準（３）、（４）、（５）では、目的と手段、自治体のESDの焦点、ESD活動によるプラス効果という、３つの側面をカバーする意思表示が求められ、優れているかではなく、努力しているかによって評価される。

基準（６）は、自治体の広報活動をウェブ上に可視化することを求めているが、これも内容ではなく、自治体の考えや態度を象徴的に示すものでかまわない。

ここまでの基準はすべて、ESDに自治体が言及していることを、決議文書の存在、公式な活動宣言、意思表示など、正式に検証できるもので表示しなければならないという、形式的で官僚的なアプローチが特徴である。これに対して基準（７）は再申請について、自治体が表彰を維持する力を証明する必要があることを示している。ここで初めて、表彰の効果によるインプリメンテーションの制御の論理が見られており、具体的なきっかけ（Impuls）

の構造が示されている。

・表彰の効果に見られる領域的ガバナンスの可能性

申請に関する広報で「表彰への道」と題されているように、一連の公式手続きを完了した果てに「10年」自治体として表彰される。「ESDを自治体のチャンスに」と題するゴールでは、以下のように、ESDの規範性がこれまでになく強調されている。

自治体の政治や開発の戦略にESDを統合することは、自治体の喫緊の課題の解決に重要な視点とチャンスを開くこととなります。ESDは、既存の知識や関与、革新の力、連帯の能力などのポテンシャルを、より良く発揮し尽くすための方向性や行為を示してくれます。

ESDは以下のような分野で、自治体の将来づくりの可能性に貢献します。

- (1) ESDは、教育内容をより良く、多様に、魅力的にします。
- (2) ESDは、市民が自分自身の人生とコミュニティに責任を持ち、将来に向けて構築できるように準備します。
- (3) ESDは、自治体を、住み、働き、余暇を過ごすのに魅力的な場所にします。
- (4) ESDは、地球全体への統合と理解につながります。

(BMBF, 2005)

表彰の効果は結果の保障のない規範性のレトリックで埋め尽くされており、さながら教育万能論のCMのようであると分析された。この規範性が示すべき姿（Sollen、ゾレン）と、現実の姿（Sein、ザイン）の矛盾に、受賞自治体がどのように向き合っているかについて、ガバナンス研究は以下のように分析している。表彰された自治体のESDアクターとしての地位は、行政が長期的

にESD活動を行ってきたという過去の実績と、将来も努力する意志があるという可能性によって獲得されたものである。自分が(まだ)そうではない活動の担当者として表彰されたという矛盾に対しては、「私たちは受賞したから、受賞に値する」という循環型のレトリックを適用する。こうして受賞に見合った活動をしなければならないというプレッシャーで活動を継続し、不利な状況下でも活動を正当化してしまう(Lambrecht, 2016)。この「表彰による実施」は、再び結果の保障のない機能的ガバナンスとして作用するというリスクの高い循環の軌跡をたどるが、これ以外に、自発性に基づく自治体ESD活動のインプット手段が存在しない。

他方で、表彰自治体へのインタビューにおいて、「申請時に書かれていたことがどんどん現実のものとなってきています。」と述べる担当者がいることから、予測もコントロールもできなかった力量開発というポジティブな結果が偶発的に得られた例も示されている(Lambrecht, 2016)。この場合は、ESD自治体としての自己認識や解釈が強化され、国に態度や意思表示をせずとも「10年」に強くコミットするようになる。もちろんこれは保証されたものではなく、アクターの配置や関係性によって全く違った結果をもたらす領域的ガバナンスとしての作用である。このような偶発性に依拠した力量形成は不透明な部分が多く、再現可能性は低い。

「10年」自治体表彰は、社会的参照規範に基づく相対的パフォーマンスを官僚的に評価するものであるが、それが個々のアクターの行動調整を経て、どのような自己認識につながり、解釈され、実践されていくのかは、領域的ガバナンスの偶発性に左右される。

3. 先行事例LvOとESDのアクターの行動調整の比較分析

このガバナンスの偶発性はESDだけを見ていては見過ごされがちなため、ESDガバナンス研究では、自治体の教育景観の先行事例プログラムと比較して考察していく必要があるとされた。

自治体の教育景観で「パラダイムシフト」と評された「現場での教育 (LvO)」との比較では、「ガバナンス・イコライザー (Governance Equalizer)²⁹」の概念を用い、政治性、専門性、組織、情報、PRの5つの「アリーナ」におけるガバナンスが分析された (Brüsemeister, 2016)。「アリーナ」とは、Straussのグラウンデット・セオリーにおける「社会的世界」を構成する概念であり、アクター自身によって構築されつつ、他のアクターとの紛争的な相互作用の経験からさらに流動的に変化する (Strauss, 1996)。各アリーナで直面する問題はESDとLvOに共通のものであるが、それに対するアクター間の行動調整は、両者で大きく異なっていることが示された。

- (1) 政治性アリーナの「政治的正統性の獲得」：ESDアクターは長年の市民運動の経験から、市民社会と自治体の境界を自由に行き来し、双方で正統性を獲得する。両者は協力関係にあるが、相互に自分の存在を堅持し、水面下では主導権争いが起きている。他方、LvOは5年という期間限定のため、そもそも市民社会に足場はなかった代わりに、自治体の管理部門におかれたアクターが、短期間で正統性を獲得するための資金が投入された³⁰。公的な教育レポート発行によって政治家にアピールしやすく、プログラム後も構造として定着しやすい。
- (2) 専門性のアリーナの「分野を超えた協働」：ESDアクターの専門性は市民社会の倫理にあり、それが集合的アイデンティ

29 これは音楽スタジオのイコライザーから来ており、コントロールデスクのように、個々の調整ネジ（コントロール）を上げたり下げたりすることで生じる現象を予測し、再構築に役立てる分析ツールである。高等教育研究では、NPMが5つのイコライザー（国の規制、学界、外部の制御、ヒエラルキーによる自己規制、競争の領域）を同時に変容させたことが分析された (Schimank, 2007a)。

30 2009年～2014年の金額は、欧州社会基金からの資金を含めて約1億ユーロだった (DLR 2015, 2)

ティを形成している。国や自治体は手段に過ぎず、ESDでさえもそのひとつである。組織的無責任を拒否し強力なコミットメントを求める市民社会は、自治体と別の世界を構築するが、自治体がいなければESD活動自体が成り立たない矛盾を抱える。LvOでは逆に、明確な目標を持ちつつも、強力なアイデンティティはネットワーク化と教育の幅広い理解への移行を妨げると考え、限定的に使う。この自己限定による専門性は短命である。

- (3) 組織のアリーナの「柔軟な組織形態」：LvOアクターは、自治体の管理部門をネットワーク化し、既存の組織を再構築するオープンな委員会を組織し、情報交換や会議を行う。委員会では黒子の役割に徹し、最終的には退場していくことを理想とする。対照的に、市民社会との接点に目標を見出すESDアクターの強力なアイデンティティは、既存の構造に吸収されることはない。
- (4) 情報のアリーナの「必要な情報の獲得と利用」：教育の新たな目標に適切な情報をどのように獲得するかは、自治体にとって基本的かつ困難な問題である。LvOアクターが必要とする、多様な教育領域を統合する教育レポートのための情報はまだ未整備で、入手が困難である。一方で、ESDのアクターは、市民社会との密接な関係から情報を生み出す側となっているが、情報の所有権を厳しく管理しているため公開は限定的であり、体系的な教育レポートのような情報は存在しない。
- (5) PRのアリーナの「活動の可視化」：LvOでは多様な教育領域の共通データに基づく自治体の教育レポートを公開し、行政が市民の目の届くところで政治に助言している。ここで行われる、情報独占を防止し平等なアクセスの仕組みを構築するオープンな交渉は、多様なアクターが政策目標や決定の改善点を共有する機会にもなっている。しかし情報の所有権にこ

だわるESDでは、オープンな相互作用は好まれない。またPR素材としての「10年」表彰は、態度や意思表明を評価する政治的象徴的価値を持つが、情報価値は低いため、他の自治体での再現は難しい (Brüsemeister, 2016)。

LvOと比較すると、ESD自治体では、表彰の申請に向けて自治体と市民社会の協働が促進されたように見えたが、これはすでに長年にわたる協働によるものであり、市民社会アクターのアイデンティティはむしろ強化されていることがわかる。目標に向けて協力的な行動調整ができない、もしくはしてはならないことに変わりはない。この点は、LvOアクターの自己限定的アイデンティティによる既存組織の境界変容と対照的である。

しかし、ESD自治体では、機能的ガバナンスである「10年」自治体表彰によって、ゾレンとザインの矛盾が発生することで、偶発的に領域的ガバナンスによるアクターの力量形成が展開される余地が生まれた。他方で、LvOの短期限定のネットワーク重視のアプローチが、アクターの力量形成の可能性を開いたかどうかは未知である。もちろん、ESDの偶発的な領域的ガバナンスよりは、LvOのあらかじめ規定されたオープンな相互作用による境界変容の方が、低いリスクで新たなネットワークを構築することができるだろう。アクターの力量形成か、既存組織の境界変容か、どちらを優先するかは、自治体のアクターたちの置かれた状況によって変わる。

おわりに

ドイツの自治体の持続可能性の追求は、対話重視の市民参加の失敗の反省から、強い政府と組織化された市民社会の2つのベクトルの調整によって行われており、市民の力量形成を目指す教育景観の実践も、国際的なプログラムであるESDも、自治体レベルの実践においてその影響を受けている。ESD自治体は、高い規範

性に基づく表彰制度が機能的ガバナンスとして働くことで、ゾレンとザインの矛盾にさらされるが、領域的ガバナンスがその後に展開され、アクターの力量形成に偶発的につながっていく現象も観察された。しかしESDアクターの市民社会のアイデンティティ強化は解消されず、それが既存組織の境界変容による協力的ネットワーク構築の障害となっている可能性も見られた。

持続可能なコミュニティ形成における教育の役割は、結果の保障のないオープンでリスクな状況のなかで、アイデンティティの境界を行き来しながらネットワークを形成しようとする、アクターの民主的行為を促進することであると言える。ガバナンスの視点による自治体のESD伝達プロセスの分析は、偶発的な現象も含めて語ることで、制御のきっかけが多様な展開を示しうることを明らかにした。このことは、意図した効果を必ずしも発生させなくても、可能性の領域から排除せず、民主的行為を構造化する努力を重ねていく意義を示していると言える。

最後に、領域的ガバナンスが、真に教育対象者のニーズに合わせたものとして展開されるものとなるには、教育対象者の参加をより積極的に組み入れていく必要があるだろう。ESDであれLvOであれ、ドイツの教育改革の議論では、子どもや若者、その親の参加が「まったく言及されていないか、望ましいものとして純粋に規範的に利用されている」ことが指摘されている (Olk & Stimpel, 2011)。可能性の領域を規範的なものにとどまらせないためには、組織化されない教育対象者の声を丹念に拾い上げ、参加の対象者を拡大し続ける粘り強い行動も求められている。

【参考文献】

Altrichter, H. Maag Merki, K., (2016). Steuerung der Entwicklung des Bildungssystems.. In: *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 1-29.

-
- Böllert, K., (2011). Der sozialpädagogische Bildungsbegriff regionaler Bildungslandschaften. In: *Räume flexibler Bildung: Bildungslandschaft in der Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag, pp. 113–123.
- Baumheimer, U. Warsewa, G., (2018). *Lokale Bildungslandschaften–Stadtteilnetzwerke für Bildung und soziale Integration*. <https://www.sozialraum.de/lokale-bildungslandschaften.php>
- Berse, C., (2011). Kommunale Bildungslandschaften–Eine geeignete Konzeptfigur für die Förderung mehrdimensionaler Bildung?. In: *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag, pp. 39–50.
- Bleckmann, P. Durdel, A., (2009). Einführung: Lokale Bildungslandschaften—die zweifache Öffnung [Introduction.]. In: *Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS Verlag, pp. 11–16.
- BMBF, (2005). Cities and local authorities of the UN Decade of Education for Sustainable Development.
- BMBF, (2008). *Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm „Lernen vor Ort“*. <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-379.html>
- BMFSFJ, (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*, Deutscher Bundestag 15. Wahlperiode. Drucksache 15/6014.
- Bogumil, J., (2001). *Modernisierung lokaler Politik–Kommunale Entscheidungsprozesse im Spannungsfeld zwischen Parteienwettbewerb, Verhandlungszwängen und Ökonomisierung*. Baden-Baden: s.n.
- Bogumil, J. & Holtkamp, L., (2013). *Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung. Eine praxisorientierte Einführung*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bogumil, J., Holtkamp, L. & Schwarz, G., (2003). Das Reformmodell Bürgerkommune. Leistungen–Grenzen–Perspektiven. In: *Modernisierung des öffentlichen Sektors („Gelbe Reihe“)*. Berlin: s.n.
- Bollweg, P. Otto, H.-U., (2011). Bildungslandschaft: Zur subjektorientierten Nutzung und topologischen Ausgestaltung. In: *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag, pp. 13–35.
- Bormann, I., Hamborg, S. Heinrich, M., (2016). *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Re-*

-
- konstruktionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bormann, I. et. al., (2016). Governance von Transferprozessen im Mehrebenensystem. Gegenstandbezogene und methodologische Überlegungen. In: *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 7-50.
- Brüsemeister, T., (2016). Zum Vergleich der Programme ‚Lernen vor Ort‘ und ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘. In: *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 165-185.
- Brüsemeister, T. Franz, K., (2016). Selektive Wissensorganisation in Kommunen des BNE-Transfers. In: *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung-Qualitative Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer Verlag, p. 196.
- Coelen, T., (2009). Ganztagsbildung im Rahmen einer Kommunalen Kinder- und Jugendbildung. In: *Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS Verlag, pp. 89-104.
- Coelen, T., Heinrich, A.J. Million, A., (2015). *Stadbaustein Bildung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Coelen, T., Heinrich, A.J. Million, A., (2019). Local Educational Landscapes in Germany: Interfaces and Interlacings Between Education and Urban Development. In: *Geographies of Schooling, Knowledge and Space 14*,.: Springer Verlag, pp. 35-54.
- de Haan, G., Kuckartz, U. Rheingans-Heintze, A., (2000). *Bürgerbeteiligung in Lokale Agenda 21-Initiativen. Analysen zu Kommunikations- und Organisationsformen*. Opladen.
- Deinet, U. Icking, M., (2011). Jugendarbeit als Brücke zu Bildung im öffentlichen Raum. In: *Räume flexibler Bildung: Bildungslandschaft in der Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag, pp. 71-85.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V., (2013). Das deutsche Nationalkomitee für die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. *Positionspapier „Zukunftsstrategie BNE 2015+“*.
- Duveneck, A. Volkholz, S., (2011). *Kommunale Bildungslandschaften*, Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, Schriftenreihen zu Bildung und Kultur, Band 9.
- Enquete-Kommission, „... d.B.E., (2002). *Bürgerschaftliches Engagement und*

-
- Zivilgesellschaft*, Deutscher Bundestag.
- Fürst, D., (2007). Regional Governance. In: *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag, pp. 353–365.
- Fend, H., (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. s.l.: Weinheim; Beltz, pp. 55–72.
- Fend, H., Berger, F. Grob, U., (2004). Langzeitwirkungen von Bildungserfahrungen am Beispiel von Lesen und Computer Literacy. Ergebnisse der LIFE-Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 1, pp. 56–76.
- Florack, M., Grunden, T. Korte, K.-R., (2005). Strategien erfolgreicher Mitgliederrekrutierung der politischen Parteien. In: *Zwischen Anarchie und Strategie-Der Erfolg von Parteiorganisation*. Wiesbaden: pp. 96–113.
- Giesecke, H., (2009). Ganztagschule und außerschulische Jugendbildung. *dt. Jugend*. 50.Jg. H.10., pp. 440–446.
- Gottschall, K., (2001). *Erziehung und Bildung im deutschen Sozialstaat: Stärken, Schwächen und Reformbedarfe im europäischen Vergleich*. Bremen: ZeS-Arbeitspapier, 9/01, Universität Bremen, Zentrum für Sozialpolitik.
- Häußermann, H., (2002). Global, lokal, sozial. Von der Unteilbarkeit der Stadt. In: *Soziale Stadt-Zwischenbilanzen. Ein Programm auf dem Weg zur Sozialen Stadt?*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 71–84.
- Hebborn, K., (2011). Die kommunale Bildungspolitik—Ein Entwicklungskonzept für qualitative Bildungsentwicklung, Beratung und Übergänge in den Kommunen. In: *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 139–155.
- Hermann, M., (1997). Institutionalisierte Jugendparlamente. In: *Jugend und Politik*. Neuwied, pp. 315–334.
- Holtkamp, L., Bogumil, J. Kißler, L., (2006). *Kooperative Demokratie-Das politische Potential von Bürgerengagement*. Frankfurt am Main:
- Jeglitz, M. Hoyer, C., (1998). Deutsche Verfahren alternativer Konfliktlösung bei Umweltstreitigkeiten. In: *Mediation-Kooperatives Konflikt-*

-
- management in der Umweltpolitik.*: Opladen, pp. 137-183.
- Kolleck, N., Haan, G.d. & Fischbach, R., (2012). Qualitätssicherung in der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Netzwerke, Kommunen und Qualitätsentwicklung im Kontext der UN Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *Bildung für nachhaltige Entwicklung-Beiträge der Bildungsforschung*. s.l.: s.n., pp. 115-142.
- Krüger, H., (2005). Integrierte Familienpolitik-Oder: Warum es sich für eine Stadt lohnt, ihre Einwohner/innen bei der Verwirklichung von Lebenswünschen zu unterstützen. In: *Reformoptionen für eine nachhaltige Bildungs-und Familienpolitik.*. Bremen: Bremer Perspektiven-Labor.
- Lambrecht, M., (2016). Kontingenz als latente Steuerungsstrategie des BNE-Transfers. In: *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 245-271.
- Lindner, M., Niedlich, S., Klausig, J. Brüsemeister, T., (2015). Regelungsbereiche des kommunalen Bildungsmanagements im Programm "Lernen vor Ort". In: *Stadtbaustein Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 283-293.
- Luhmann, N., (1989). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: Enke.
- Maykus, S., (2010). http://www.diakonie-rwl.de/cms/media//pdf/arbeitsbereiche/junge_menschen/schulen/aktuelles/text_maykus.pdf
- Nickolaus, R. Gräsel, C., (2006). *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung.*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Niedlich, S., (2016). Regionalisierung des Bildungswesens in Deutschland. In: *Kommunales Bildungslandschaft als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 23-46.
- Noll, S., (2007). *Bürger und Kommune-Reform für mehr Bürgernähe: Eine Geschichte des Scheiterns?*. Marburg:
- NUK, Nationalkomitee der UN-Dekade, (2011). *UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005-2014. Nationaler Aktionsplan für Deutschland*, Bonn:
- Olk, T. Stimpel, T., (2011). Kommunale Bildungslandschaften und Educational Governance vor Ort. Bildungspolitische Reformpotenziale durch Kooperation und Vernetzung formeller und informeller Lernorte?. In:

-
- Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 169–188.
- PISA Konsortium, D., (2008). *PISA 2006 in Deutschland, Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich.* Münster: s.n.
- Poppenberg, A., (1999). Chancen und Risiken der lokalen Agenda 21 für die kommunale Demokratie. *GMD Report 88*, p. 80.
- Reutlinger, C., (2011). Bildungsorte, Bildungsräume und Bildungslandschaften im Spiegel von Ungleichheit: Kritischer Blick auf das “Räumen” im Bildungsdiskurs. In: *Räume flexibler Bildung: Bildungslandschaft in der Diskussion.* Wiesbaden: VS Verla, pp. 51–69.
- Richter, E., (2011). *Was ist politische Kompetenz? Politiker und engagierte Bürger in der Demokratie.* Frankfurt am Main:
- Sass, E., (2015). *Bildung(s)gestalten.* Dortmund: Forschungsverband Deutsches Jugendinstitut e.V. / Technische Universität Dortmund.
- Schimank, U., (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: *Educational Governance-Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem.* Wiesbaden: VS Verlag, pp. 231–260.
- Schimank, U., (2007a). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem.* Wiesbaden: VS Verlag, pp. 231–261.
- Stolz, J.H., (2012). Bildung neu denken! kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und mögliche Alternativen. In: *Bildungslandschaften-Mehr Chancen für alle.*: Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 21–31.
- Strauss, A., (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz.
- Tibussek, M., (2009). Netzwerkmanagement: Steuerung in Bildungslandschaften. In: *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen.* Wiesbaden: VS Verlag, pp. 203–219.
- Tibussek, M., (2015). Relevanz von Bildungslandschaften für Regional- und Stadtentwicklung. In: *Stadtbaustein Bildung.* Wiesbaden: Springer VS, pp. 307–317.
- トランスファー21, (2011). *ESDコンピテンシー 学校の質的向上と形成能力の育成のための指導指針.* 明石書店.