

Franziska Heinze



Bildung für nachhaltige Entwicklung als schulische Querschnittsaufgabe

Anforderungen an Lehrpersonen

Franziska Heinze
Bildung für nachhaltige Entwicklung als
schulische Querschnittsaufgabe

Franziska Heinze

Bildung für nachhaltige Entwicklung als schulische Querschnittsaufgabe

Anforderungen an Lehrpersonen

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2022

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

Die vorliegende Arbeit wurde von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig unter dem Titel „Bildung für nachhaltige Entwicklung als schulische Querschnittsaufgabe: Anforderungen an Lehrpersonen – Eine empirische Untersuchung im Kontext des UNESCO-Projektschulnetzwerkes“ als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae (Dr. phil.) angenommen.
Begutachtung: Prof. Dr. Maria Hallitzky, Prof. Dr. Nina Kolleck.
Tag der Verteidigung: 07.03.2022.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>. Printed in Europe.

© 2022 Dieses Werk ist bei der Budrich Academic Press GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de
www.budrich-academic-press.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/96665068>).

Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-96665-068-7 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-927-7 (eBook)
DOI 10.3224/96665068

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Satz: 3w+p GmbH, Rimpar

Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt

Printed in Europe

Inhalt

Einleitung	9
1 Bildung für nachhaltige Entwicklung als schulische Querschnittsaufgabe	13
1.1 Entwicklungslinien	13
1.2 Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung	16
1.2.1 Bewusstseinsbildung als Ziel von Bildung für nachhaltige Entwicklung	16
1.2.2 ‚Education for All‘ als Voraussetzung und konkretisiertes Ziel von BNE	20
1.2.3 Bildung als Vermittlung spezifischer Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung	23
2 Professionelle Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im Kontext von BNE – Rahmungen und Forschungsstand	25
2.1 Berufliche Anforderungen und die zentrale Bedeutung des Professionswissens	27
2.2 Normative Anforderungen und die Rolle von Einstellungen, Werthaltungen und Überzeugungen im Kontext pädagogischer Professionalität	34
2.3 Rahmenbedingungen der Umsetzung von BNE	37
2.3.1 Stand der Implementation von BNE in Lehreraus- und -weiterbildung	38
2.3.2 Stand der Implementation von BNE in Schule und Curricula	39
2.4 Wissen und Können sowie Werthaltungen und Orientierungen von Lehrpersonen im Gegenstandsbereich BNE	42
2.4.1 Theoretisch-konzeptuelle Vorstellungen	42
2.4.2 Empirische Erkenntnisse	52
2.5 Forschungsdesiderate	60
3 Fragestellungen, Konzeption und Kontext der Arbeit	65
3.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen	65
3.2 Konzeption und Aufbau	66
3.2.1 Ausgangsidee und Entwicklung des Forschungsvorhabens	67

3.2.2	Aufbau der Arbeit	72
3.3	Bildungspolitischer Rahmen und Kontext	73
3.3.1	Bildungspolitischer Rahmen	73
3.3.2	Das UNESCO-Projektschulnetzwerk in Deutschland	74
3.3.3	UNESCO-Projektschulen in Sachsen und die landesspezifische Situation von Bildung für nachhaltige Entwicklung	76
4	Professionelle Anforderungen in ausgewählten BNE- Konzeptionen	79
4.1	Konzeption und Methodik der Dokumentenanalyse	79
4.2	Das Konzept einer BNE im deutschen UNESCO- Projektschulkontext	81
4.2.1	Die UNESCO-Projektschulen als Multiplikatoren der BNE-Ziele der Vereinten Nationen	81
4.2.2	Die Konzeption von nachhaltiger Entwicklung und der Bildungsbegriff im Verständnis der deutschen UNESCO- Projektschulen	83
4.2.3	Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer	89
4.3	Das Konzept einer BNE im ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung‘	91
4.3.1	Der ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung‘ als Instrument integrierter Bildungs- und Entwicklungspolitik	91
4.3.2	Das Leitbild nachhaltiger Entwicklung und der Bildungsbegriff im ‚Orientierungsrahmen‘	93
4.3.3	Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer	98
4.4	Das Konzept einer BNE im Konstrukt der ‚Gestaltungskompetenz‘	102
4.4.1	‚Gestaltungskompetenz‘ als Zielkompetenz einer ‚Bildung für nachhaltige und gerechte Entwicklung‘	102
4.4.2	Das Verständnis von nachhaltiger und gerechter Entwicklung und das Bildungsverständnis im Konstrukt der ‚Gestaltungskompetenz‘	104
4.4.3	Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer	107

5	Theoretisch-konzeptuelle Anforderungen der Umsetzung von BNE	111
5.1	Synthese der professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in ausgewählten BNE-Konzeptionen	112
5.2	Bereiche und Dimensionen professioneller Anforderungen	117
5.2.1	Wissensbezogene Anforderungen	121
5.2.2	Anforderungen auf der Ebene der individuellen Überzeugungen und Werthaltungen	123
5.2.3	Kooperationsbezogene Anforderungen	127
6	Subjektiv wahrgenommene Anforderungen der Umsetzung von BNE	129
6.1	Konzeption und Methodik der Erhebung	129
6.2	Datenerhebung	134
6.2.1	Reflexion der Datenqualität	136
6.2.2	Die Rolle der Forscherin im Datenerhebungsprozess	138
6.3	Zwischenschritt: Fokussierung des Samples	140
6.3.1	Fokussierung auf UNESCO-Projektschulen	141
6.3.2	Beschreibung des Datensatzes und des Samples	147
6.4	Das Verfahren der theorie- und empiriegeleiteten Kategorienbildung im Forschungsprozess	149
6.5	Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung	159
6.5.1	„letztendlich ist es ja ‘n Bildungsauftrag ne, den wir auch (.) diesbezüglich zu erfüllen haben“: Verständnis und Relevanz von BNE	159
6.5.2	„ist ja in jedem Lehrplan ausgewiesen oder man muss es halt hineininterpretieren“: Anforderungen im Bereich des BNE-bezogenen Wissens	164
6.5.3	„wenn man äh (.) externe Sachen mit einbezieht außerhalb der Schule (.), dann muss man sich bemühen, das zu organisieren“: Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation	185
6.5.4	„dass ich das wirklich mit Herzblut auch mache“: BNE-bezogene Werthaltungen und Orientierungen	190
7	Kollektiv wahrgenommene Anforderungen der Umsetzung von BNE	199
7.1	Konzeption und Methodik der Erhebung	200

7.2	Datenerhebung	204
7.2.1	Beschreibung des Datensatzes und der Diskussionsgruppe	208
7.2.2	Reflexion der Datenqualität	209
7.2.3	Die Rolle der Forscherin im Datenerhebungsprozess	211
7.3	Die dokumentarische Methode im Forschungsprozess	212
7.4	Ergebnisse der dokumentarischen Rekonstruktion	214
7.4.1	Formulierende Interpretation: ‚Anknüpfungspunkte‘, ‚Rahmenbedingungen‘ und die ‚Frage des Standpunktes‘	215
7.4.2	Reflektierende Interpretation: ‚BNE eine Wertigkeit einzuräumen‘	228
7.4.3	Zusammenführende Interpretation und Diskussion	257
8	Fazit	263
	Literaturverzeichnis	277
	Abkürzungsverzeichnis	309
	Abbildungsverzeichnis	311
	Tabellenverzeichnis	313
	Danksagung	315
	Anhang	317

Einleitung

Im Kontext der ‚Agenda 21‘ (vgl. BMU 1993) wurde Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu einer wichtigen bildungspolitischen Aufgabe erklärt. Zahlreiche Programme und Initiativen sind seitdem darauf gerichtet, gesellschaftliche Entwicklung weltweit auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung hin zu orientieren. Bildung dient in diesem Kontext als „enabling or implementation strategy“ (UNESCO 2005a, S. 26). Lehrerinnen und Lehrer sollen die Querschnittsaufgabe BNE in Schule und Unterricht umsetzen.

Die vorliegende Arbeit setzt hier an und fragt danach, welche professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer aus der Umsetzung der Querschnittsaufgabe Bildung für nachhaltige Entwicklung erwachsen. Die Arbeit nimmt dabei die Umsetzung von BNE im zeitlichen Horizont der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (2005–2014) im Kontext der UNESCO-Projektschularbeit in den Blick. Sie verbindet hierbei eine theoretisch-konzeptuelle Perspektive mit praxisreflektierenden Zugängen. Ausgehend von Dokumentenanalysen dreier für den UNESCO-Projektschulkontext relevanter BNE-Konzeptionen wird in der Arbeit untersucht, welche Anforderungen an Lehrpersonen diesen BNE-Konzeptionen eingeschrieben sind. Zudem werden Lehrerinnen und Lehrer an sächsischen UNESCO-Projektschulen zu den von ihnen subjektiv wahrgenommenen Anforderungen an die Umsetzung von BNE sowie Expertinnen und Experten aus dem bundesweiten UNESCO-Projektschulnetzwerk zu wahrgenommenen Anforderungen aus einer kollektiven Perspektive befragt. Auf Basis dieser empirischen Teilstudien werden professionelle Anforderungen in verschiedenen Anforderungsbereichen herausgearbeitet und entlang einer allgemeinen Vorstellung von professioneller Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern in Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) systematisiert.

Die Arbeit gliedert sich in acht Kapitel. In Kapitel eins wird zunächst BNE als schulische Querschnittsaufgabe umrissen sowie in ihrer konzeptuellen Entwicklung beschrieben. Dann werden zentrale Ziele (der Umsetzung) von BNE in der Schule herausgearbeitet.

Kapitel zwei widmet sich dem Forschungsstand zu professionellen Anforderungen im Kontext einer BNE. Zunächst werden, ausgehend von dem genannten Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern (ebd.) allgemeine berufliche Anforderungen und die besondere Bedeutung des Professionswissens herausgestellt. Dann wird die Bedeutung von individuellen Überzeugungen und Werthaltungen für die Berufsaufgabe von Lehrpersonen thematisiert. Anschließend werden Rahmenbedingungen der Implementierung von BNE in die Lehrerausbildung sowie in Schule und Unterricht beschrieben. Im Weiteren erfolgt eine Darstellung theoretischer Modelle bzw. Überlegungen zu Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext BNE

sowie empirischer Studien zum Wissen und Können, zu Werthaltungen und Überzeugungen sowie zur Umsetzung von BNE im Unterricht. Daraus werden für diese Arbeit bedeutsame Forschungsdesiderate abgeleitet.

Kapitel drei greift die dargestellten Forschungsdesiderate auf und formuliert davon ausgehend das zentrale Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit. Da die Entstehung der Arbeit einen längeren Entwicklungsprozess durchlaufen hat, werden hieran anschließend die Genese der Arbeit und ihre Veränderung im Forschungsprozess beschrieben, um spezifische Entwicklungen und Rahmungen, beispielsweise die Fokussierung auf UNESCO-Projektschulen, nachvollziehbar zu machen. Anschließend erfolgt eine Einbettung in den spezifischen Untersuchungskontext des UNESCO-Projektschulnetzwerks und in darauf bezogene bildungspolitische Rahmenbedingungen.

Kapitel vier stellt drei zentrale BNE-Konzeptionen der UNESCO-Projektschularbeit im Horizont der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ vor und analysiert sie auf das ihnen inhärente Verständnis von nachhaltiger Entwicklung, das zugrunde liegende Bildungsverständnis und die ihnen eingeschriebenen professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die Umsetzung der schulischen Querschnittsaufgabe BNE.

In Kapitel fünf werden die Ergebnisse der Analysen dieser drei BNE-Konzeptionen unter Bezug auf das bereits genannte Modell allgemeiner professioneller Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern als Systematisierungsfolie vergleichend zusammengefasst. Unter Berücksichtigung des dargelegten Forschungsstands aus Kapitel zwei werden die Ergebnisse anschließend ergänzt bzw. ausdifferenziert.

Kapitel sechs nimmt schließlich eine praxisreflektierende Perspektive ein und rückt die aus einer subjektiven Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern an sächsischen UNESCO-Projektschulen wahrgenommenen Anforderungen der Umsetzung von BNE in den Blick. Dabei werden die Ergebnisse der Dokumentenanalysen als deduktiver Analyserahmen genutzt und dieser empiriegeleitet erweitert. So können die theoretisch-konzeptuell herausgearbeiteten Anforderungsbereiche aus einer ersten praxisreflektierenden Perspektive erweitert werden.

Anschließend werden in Kapitel sieben die Ergebnisse einer Gruppendiskussion mit Expertinnen und Experten aus dem bundesweiten UNESCO-Projektschulnetzwerk dargestellt. Im Rahmen der Gruppendiskussion werden die Expertinnen und Experten kollektiv zu den aus ihrer Perspektive erwachsenden Anforderungen der Umsetzung von BNE befragt. Durch die Einführung einer kollektiven Perspektive wird es möglich, professionelle Anforderungen aus einer überindividuellen Perspektive zu betrachten und die besondere Relevanz einzelner professioneller Anforderungen herauszustellen.

In der Summe zeigen sich professionelle Anforderungen erstens auf der Ebene des Wissens sowie zweitens in Bezug auf individuelle Überzeugungen und Werthaltungen, und hierbei insbesondere mit Blick auf die doppelte Nor-

mativität von BNE als pädagogische Aufgabe einerseits und in ihrem Bezug auf ein normatives politisches Leitbild andererseits. Drittens lassen sich Anforderungen, die sich auf Ansprüche der Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden bzw. außerschulischen Akteuren ergeben, herausarbeiten. Deutlich wird, dass insbesondere der interdisziplinäre Charakter einer BNE, ihr Status als Querschnittsaufgabe, die hohe Komplexität von BNE sowie die inhärenten Wertmaßstäbe und konstituierenden Regeln besondere Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die Umsetzung von BNE stellen. Diese Ergebnisse der drei Teilstudien werden im abschließenden Kapitel acht aufeinander bezogen, zusammengefasst und diskutiert.

1 Bildung für nachhaltige Entwicklung als schulische Querschnittsaufgabe

„Pädagogik in der Globalisierten Moderne“ (Focali 2007) erfordert von Lehrerinnen und Lehrern die Bewältigung sogenannter Querschnittsaufgaben. Als solche werden schulart- und fachübergreifende bzw. überfachliche Aufgaben, die Teil des Schullebens und der täglichen schulischen Praxis sind, bezeichnet. Sie gehen über den (Fach-)Unterricht hinaus und zielen „auf langfristig wirksame Veränderungen auf institutioneller Ebene wie auf der Ebene der persönlichen Beziehungen“ (Bieber, Horstkemper & Krüger-Potratz 2016, S. 222). Im Nachgang der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (UNCED) im Jahre 1992 in Rio de Janeiro, Brasilien, wurde *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) zu einer solchen Querschnittsaufgabe (vgl. Buddeberg 2016; Heinze & Hallitzky 2014): Das Abschlussdokument der UNCED-Konferenz, die ‚Agenda 21‘, erklärte Bildung zum zentralen Schlüssel zu nachhaltiger Entwicklung (vgl. BMU 1993; UNESCO 2005a).¹ Seitdem gilt die Idee einer nachhaltigen Entwicklung als wichtiges politisches Leitbild. Schulische und außerschulische Bildung sollen dieses Leitbild aufgreifen und zu einer nachhaltige(re)n Gestaltung von Gegenwart und Zukunft beitragen.

1.1 Entwicklungslinien

Auf internationaler Ebene entwickelte sich Bildung für nachhaltige Entwicklung aus zwei zunächst unverbundenen Politikfeldern der Vereinten Nationen (UN) heraus: ‚education‘ und ‚sustainable development‘ (vgl. UNESCO 2005a, S. 25–31). Als Reaktion auf weltweit zunehmende Umweltprobleme veranstalteten die UN im Jahr 1972 in Stockholm, Schweden, eine erste internationale Umweltkonferenz. 1983 setzten sie die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (WCED) ein, die nach Lösungen für die weltweiten umwelt- und entwicklungspolitischen Probleme suchte (vgl. Di Giulio 2004). In deren Bericht, ‚Our Common Future‘ (WCED 1987), wurde das Leitbild nachhaltige

1 „Thoughts concerning education and sustainability were initially captured in Chapter 36 of Agenda 21, ‚Promoting Education, Public Awareness, and Training‘. In addition, *education as an enabling or implementation strategy* was embedded in each of the 40 chapters of Agenda 21“ (UNESCO 2005a, S. 26; Hervorhebung F.H.). 20 Jahre nach der Konferenz von Rio de Janeiro wurde die Bedeutung von Bildung für das Leitbild nachhaltige Entwicklung von den Vereinten Nationen erneut herausgestellt (vgl. UN 2012a, 2012b) und seit dem Jahr 2015 in der ‚Agenda 2030‘ mit ihren 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals) fortgeschrieben (vgl. UN 2015).

Entwicklung erstmals aus dem Kontext ökologischer Bewegungen herausgelöst und auf globale Entwicklung allgemein bezogen. Seitdem bezeichnet das Leitbild nachhaltige Entwicklung eine Entwicklung, „that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (ebd., S. 54). Das Abschlussdokument ‚Agenda 21‘ der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Jahre 1992 (BMU 1993), die Arbeit der UN-Kommission ‚Education for Sustainable Development‘ (CSD, 1993–2002), die Millenniums-Deklaration der Vereinten Nationen (UN 2000), der Weltgipfel der Vereinten Nationen von Johannesburg, Südafrika (WSSD) im Jahr 2002, die anschließende UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (UNDESD, 2005–2014), die Konferenz der Vereinten Nationen für Nachhaltige Entwicklung (UNCSD) in Rio de Janeiro, Brasilien im Jahr 2012, das UNESCO-Weltaktionsprogramm ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (WAP, 2015–2019) und die ‚Agenda 2030‘ (UN 2015) stellen den internationalen (bildungs-)politischen Kontext für BNE in Deutschland dar.

In internationalen Referenzdokumenten wird gemeinhin ein weites Verständnis von BNE formuliert (vgl. UN 2002; UNESCO 2005a, S. 7).² Demnach gehören das Ziel der Grundbildung für alle, die Förderung von Literacy, die Armutsbekämpfung, die Bekämpfung von HIV/Aids und die Gleichstellung der Geschlechter ebenso wie die Entwicklung nachhaltiger Lebensstile, der demografische Wandel, die Entwicklung innovativer Technologien, Probleme des Konsums, die Umweltverschmutzung sowie der Klimawandel etc. zu den Aufgabenfeldern einer BNE (vgl. de Haan 2008, S. 25). De Haan, Kamp, Lerch, Martignon, Müller-Christ und Nutzinger werten dieses weite Verständnis als „nicht unproblematisch“ und sehen darin die Gefahr einer Überfrachtung des Konzeptes (de Haan, Kamp, Lerch, Martignon, Müller-Christ & Nutzinger 2008, S. 115). Sie plädieren für eine national unterschiedliche Akzentuierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. ebd.; de Haan 2008, S. 26; ebenso: UNESCO 2005a; Lafferty 1996) und begründen dies mit je spezifischen nationalen Rahmenbedingungen und Problemlagen.³ Dieser Anspruch wird auch in der ‚Agenda 21‘ postuliert. Darin wird darauf verwiesen, die Umsetzung der formulierten Ziele und Leitlinien „von den einzelnen Beteiligten im Einklang mit den Gegebenheiten, Möglichkeiten und Prioritäten der einzelnen Länder und Regionen sowie unter umfassender Berücksichtigung aller in der Erklärung von Rio über Umwelt und Entwicklung enthaltenen

- 2 Zum ausführlichen Verständnis des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung der Vereinten Nationen vgl. Di Giulio 2004.
- 3 Beispielsweise ist in Deutschland eine flächendeckende Grundbildung für nahezu alle Kinder etabliert, zudem gibt es professionelle Organisationen, die in der Bekämpfung von Analphabetismus, HIV/AIDS sowie in der Armuts- oder Rassismusbekämpfung tätig sind. Entsprechend sollten derartige Aufgaben- und Handlungsfelder nach Meinung von de Haan u. a. in Deutschland nicht im Fokus einer BNE stehen (vgl. de Haan u. a. 2008, S. 115–116).

Grundsätze“ zu vollziehen (BMU 1993, S. 9; vgl. DUK 2008, S. 6; DUK 2011a, S. 8; kritisch Lafferty 1996).

Im deutschsprachigen Kontext brachten unterschiedliche fachwissenschaftliche Traditionen parallele Konzeptbildungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen hervor: Globales Lernen entstand in sozialwissenschaftlichen Disziplinen und hat seine Wurzeln in der Entwicklungspolitik und der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. Scheunpflug & Seitz 1995; Scheunpflug 2012), der Eine-Welt-, der Menschenrechts- und der Friedenspädagogik.⁴ Demgegenüber entstammen Ansätze einer BNE den Kontexten von Umweltpädagogik und naturwissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Hauen-schild & Bolscho 2009). Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung basieren auf unterschiedlichen Zielstellungen (z. B. gegenwartsbezogener Umgang mit den Auswirkungen von Globalisierung vs. gegenwarts- und zukunftsgerichtete (Mit-)Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung) und reagieren auf andere gesellschaftliche Herausforderungen (Globalisierung vs. politische Idee der Nachhaltigkeit) (vgl. Künzli David, Bertschy & Di Giulio 2010, S. 225–226; Overwien 2018). Trotz bestehender Unterschiede und konzeptueller Ausprägungen fand eine Annäherung beider Konzepte statt (vgl. Scheunpflug 2008, S. 14; Seitz 2008, S. 49) und „Globales Lernen wird heute weitgehend als Teil von BNE gesehen“ (Overwien 2017, S. 21).⁵

Im Rahmen dieser Arbeit wird dem Begriff Bildung für nachhaltige Entwicklung der Vorzug gegeben, da das zugrundeliegende Leitbild eine weitreichende, internationale Akzeptanz und Verbreitung gefunden hat. Im deutschen Kontext ist er darüber hinaus – in höherem Maße als Globales Lernen – zu einem bildungspolitischen Auftrag an und für Schule geworden (vgl. KMK & DUK 2007; Deutscher Bundestag 2004; Deutscher Bundestag 2000).

- 4 Eine differenzierte Betrachtung verdeutlicht, dass Globales Lernen kein einheitliches Konzept darstellt. Neben handlungstheoretischen Entwürfen (vgl. Bühler 1996; Selby & Rathenow 2003; VENRO 2000) finden sich auch evolutionär- und systemtheoretisch begründete Ansätze Globalen Lernens (vgl. Asbrand 2003; Scheunpflug 1996; Scheunpflug & Schröck 2002; Tremel 1993). Überblicke zu konzeptionellen Entwicklungen des Globalen Lernens geben Overwien (2017, S. 19–22), Scheunpflug (2008) und Seitz (2008). Asbrand und Lang-Wojtasik (2002) diskutieren Ansätze Globalen Lernens mit Blick auf ihre unterschiedlichen Theorie-zugänge.
- 5 Ein Beispiel für diesen Annäherungsprozess stellt die Modifikation der ‚Gestaltungskompetenz‘ als Ziel einer BNE (vgl. de Haan 1999; de Haan & Seitz 2001a, 2001b; Programm Transfer-21 2007a) dar, die dabei um die Perspektive von Gerechtigkeit zu einer ‚Bildung für nachhaltige und gerechte Entwicklung‘ (de Haan u. a. 2008) erweitert wurde (siehe Abschnitt 4.4). Ein weniger gelungenes Beispiel dieser Annäherung stellt nach Einschätzung von Christine Künzli David, Franziska Bertschy und Antonietta Di Giulio der ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BMZ & KMK 2007) dar (vgl. Künzli David, Bertschy & Di Giulio 2010, S. 225). In ihrem Vergleich didaktischer Konzepte von BNE und Globales Lernen resümieren sie: „Die verschiedenen Bildungsanliegen sind nicht in jedem Punkt inkommensurabel, sie lassen sich aber nicht gegenseitig substituieren oder ineinander überführen, ohne ihr Wesen zu verlieren“ (ebd., S. 226).

1.2 Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die konzeptionelle Zuordnung von Bildung zum Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und ihre Indienstnahme als BNE im Zuge und seit der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992 deuten zunächst auf eine eindeutige Relation beider Konzepte hin. In Anschluss an Di Giulio und Künzli (2005, 2006) lassen sich jedoch (mindestens) fünf verschiedene Bestimmungsmomente des Verhältnisses von Bildung und nachhaltiger Entwicklung differenzieren: Bildung kann das konkretisierte Ziel einer Vision nachhaltiger Entwicklung darstellen, als Instrument zur Realisierung bestimmter Ziele einer nachhaltigen Entwicklung dienen, den die Ziele nachhaltiger Entwicklung umsetzenden Politiksektor bzw. die umsetzenden Institutionen bezeichnen, als Voraussetzung einer nachhaltigen Entwicklung oder im Sinne der Vermittlung spezifischer Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung verstanden werden.⁶ Die folgenden Abschnitte umreißen die Querschnittsaufgabe BNE hinsichtlich ihrer normativen Funktion, ihres politisch-bildenden und ihres allgemeinbildenden Anspruches. Dabei greifen sie auf die von Di Giulio und Künzli unterschiedenen Verhältnisbestimmungen von Bildung in Relation zu nachhaltiger Entwicklung zurück, um die Vielschichtigkeit der Querschnittsaufgabe BNE zu beleuchten.

1.2.1 Bewusstseinsbildung als Ziel von Bildung für nachhaltige Entwicklung

Der im Sinne des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung geforderte, tiefgreifende Mentalitätswandel (vgl. BMU 1993, S. 261, 264) setzt Prozesse individueller Bewusstseinsbildung voraus, die nur durch Lernen zu verwirklichen sind (vgl. de Haan 2004, S. 40). In diesem Sinne stellt Bildung eine „enabling or implementation strategy“ (UNESCO 2005a, S. 26) für das Leitbild nachhaltige Entwicklung dar. Die darin sich ausdrückende Verantwortungsverschiebung – Dudek nutzt den Begriff der „Pädagogisierung“ und versteht darunter eine „Fortführung der Politik mit anderen, respektive pädagogischen Mitteln“ (Dudek 1999, S. 225) – kennzeichnet die instrumentelle Verknüpfung von Bildung und nachhaltiger Entwicklung. Bildung stellt demnach ein Instrument dar, um bestimmte Ziele einer nachhaltigen Entwicklung zu realisieren (vgl. Di Giulio & Künzli 2005; 2006). Dahinter steht eine individualisierungs- und modernisierungstheoretische Interpretation von „Pädagogisierung“, die subjektorientierte pädagogische Modi (Lernen, Erziehung, Bildung) als zentral dafür betrachtet, (gesellschaftliche) Veränderung(en) herbeiführen zu können

6 Eine etwas anders akzentuierte Verhältnisbestimmung von Bildung und nachhaltiger Entwicklung findet sich in Künzli David & Bertschy 2018.

(vgl. Lüders, Kade & Hornstein 1998, S. 213; auch Höhne 2013). In der Folge scheint es „nahe liegend, den Mentalitätswandel systematisch zu initiieren und als Aufgabe des Bildungssystems zu definieren“ (de Haan 2004, S. 40; vgl. BMBF 2002).

1.2.1.1 Normintegration durch schulische Sozialisation

Ausgehend von der soeben beschriebenen Sichtweise wird Bildung als Politikfeld bzw. Institution adressiert, in dem bzw. innerhalb derer die Ziele einer nachhaltigen Entwicklung umgesetzt werden sollen (vgl. Di Giulio & Künzli 2005; 2006). Grundlegend dafür sind die Annahmen, einerseits über Bildung zur Dissemination normativer (gesellschafts-)politischer Leitideen und zur Bearbeitung gesamtgesellschaftlicher Problemlagen beizutragen sowie andererseits durch die gesamtgesellschaftliche Reichweite des institutionalisierten Schulsystems die notwendige Breitenwirkung zu erreichen.⁷

Wie bekannt ist, kommt der Schule eine zentrale Sozialisationsfunktion zu hinsichtlich der Entwicklung der „Bereitschaft zur Verwirklichung der allgemeinen Werte [einer] Gesellschaft“ (Parsons 1968, S. 162).⁸ In Weiterentwicklung des strukturfunktionalistischen Ansatzes von Parsons schreibt Fend der Schule eine Integrations- bzw. Legitimationsfunktion gegenüber dem politischen System zu:

„Schulsysteme sind Instrumente der gesellschaftlichen Integration. In ihnen ist aber auch die Reproduktion von solchen Normen, Werten und Weltansichten institutionalisiert, die zur Stabilisierung der politischen Verhältnisse dienen“ (Fend 2006, S. 50).⁹

In diesem Sinne trägt Schule zur Reproduktion des politischen Systems und seiner grundlegenden Normen, d. h. von konstituierenden Regeln und wertbezogenen Maßstäben bei.¹⁰ Letztere werden sowohl ausdrücklich als (normative) Ziele in Lehrplänen, Richtlinien etc. artikuliert als auch indirekt ver-

7 Nicht in allen Ländern der Welt ist eine flächendeckende Schulpflicht etabliert bzw. erzielt das institutionalisierte Schulsystem eine entsprechende Reichweite. Zudem wären auch die Potenziale informeller Bildung für BNE zu berücksichtigen (vgl. Brodowski 2009; allgemein zur Bedeutung informellen Lernens für das Jugendalter vgl. Rauschenbach, Dux & Sass 2006). Da Kontexte informeller Bildung nicht zum Gegenstandsbereich dieser Arbeit zählen, werden sie hier nicht ausführlicher dargestellt.

8 Parsons (1959) beschreibt die Sozialisationsfunktion der „Schulklasse als soziales System“ und thematisiert damit ein spezifisches, strukturell-funktionales Element des Bildungssystems (im us-amerikanischen Kontext). Die in der Schulklasse erworbenen Bereitschaften und Fähigkeiten zur Einfügung in gesamtgesellschaftliche Rollenerwartungen und zur Übernahme von gesamtgesellschaftlichen Werte- und Normsystemen wirken in ihrer Konsequenz jedoch über das Subsystem ‚Schulklasse‘ hinaus.

9 Als weitere Funktionen beschreibt Fend die Qualifikationsfunktion und die Allokationsfunktion (vgl. Fend 2006, 1981; Klafki 2002a). Diese werden von Klafki ergänzt um eine vierte Funktion, die Kulturüberlieferung (ebd., S. 43–44, 51–52).

10 Diese Unterscheidung geht zurück auf Steigleder (2011).

mittelt und sind den an Schule beteiligten Akteuren zumeist kaum bewusst.¹¹ Mit dem Ziel, „den Gedanken der Nachhaltigkeit als gesellschaftlichen Auftrag in den Unterricht zu integrieren“ (KMK & DUK 2007, S. 2), greifen Rahmenbeschlüsse und weitere Dokumente „die politische Absicht [auf], Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in die allgemeine Bildung der Bundesrepublik Deutschland zu integrieren“ (DGfE 2004a, S. 3; vgl. BMBF 2002; KMK & DUK 2007; DGfE 2004b; Deutscher Bundestag 2000, 2004). Die Forderungen bzw. Inhalte dieser (Rahmen-)Dokumente finden zum Teil Eingang in fachbezogene Curricula und Bildungsstandards (vgl. Brock 2018; Buddeberg 2016). Auf der Einzelschulebene tragen Leitbilder u. ä. Instrumentarien zur Implementierung von BNE bei.¹² Über den dergestalt institutionalisierten Bildungsauftrag der Querschnittsaufgabe BNE trägt die integrative Funktion von Schule zur Verbreitung und Anerkennung des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung bei und kann – gelingende Lernprozesse vorausgesetzt – die individuelle Bewusstseinsbildung im Sinne einer BNE befördern.

1.2.1.2 Politische Bildung in der Schule

Im Unterschied zur Normintegration durch Sozialisationsprozesse ist kritische Bewusstseinsbildung explizites Ziel einer auf „Mündigkeit, Aufklärung und Selbstbestimmung zielende[n] demokratische[n] politische[n] Bildung“ (Hafener 2009, S. 863; vgl. Grammes & Welniak 2012).¹³ Dabei geht es politischer Bildung in diesem Sinne

„nicht lediglich um kognitive Wissensvermittlung, sondern zugleich um handlungsorientierte Lernprozesse mit der Perspektive, dass das gelernte Wissen auch im staatsbürgerlichen Handeln, in der biografischen Entwicklung und der politisch-sozialen Lebenswelt reflexiv bedeutsam und praktisch relevant ist bzw. wird“ (Hafener 2009, S. 861).

- 11 Exemplarisch für explizit artikulierte Ziele können für den deutschen Kontext die Verpflichtung auf das Grundgesetz und auf den in den jeweiligen Landesgesetzen festgeschriebenen Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule angeführt werden (vgl. Klafki 2002a, S. 51). Implizite Ziele kommen zum Beispiel in Schulordnungen oder in den schulischen Umgangsformen zum Ausdruck (vgl. ebd., S. 51–52; siehe auch „heimlicher Lehrplan“, z. B. Zinnecker 1975; Kandzora 1996).
- 12 Die Umsetzung von BNE nicht nur im ‚Kerngeschäft‘ Unterricht, sondern in allen schulischen Handlungsfeldern greift der „whole school approach“ auf (Ferreira, Ryan & Tilbury 2006).
- 13 Grundsätzlich kann zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung unterschieden werden (vgl. Hafener 2009, S. 861–862): Schulische politische Bildung findet ihren gesetzlichen Rahmen in den jeweiligen Landesverfassungen und Schulgesetzen, den Richtlinien der Kultusministerien und den Studentafeln. Als Unterrichtsfach mit festgeschriebenem Curriculum hat sie verpflichtenden Charakter. Im Unterschied dazu folgt die außerschulische politische Bildung dem Prinzip der Freiwilligkeit und ist in den jeweiligen Landesgesetzen und als Rahmenvorgabe im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG, § 11) geregelt. Für einen Überblick zur außerschulischen Jugendbildung mit ihrem Teilsegment, der außerschulischen politischen Bildung vgl. Lüders & Behr-Heintze 2009.

Neben dieser kritisch-emanzipatorischen Funktion politischer Bildung lassen sich als Funktionen die staatliche Herrschaftssicherung (affirmativ-legitimatorische Funktion) und die missionarische Funktion unterscheiden (vgl. Grammes & Welniak 2012). In der affirmativ-legitimatorischen Ausrichtung setzt sich politische Bildung dem Verdacht der Manipulation und der Indoktrination aus (vgl. ebd., S. 677).¹⁴ Die Missionsfunktion zielt darauf, als erstrebenswert angesehene Überzeugungen oder Zustände zu erreichen. Dies führt dazu, dass akute gesellschaftliche Probleme pädagogisiert werden (vgl. ebd.; Dudek 1999; Proske 2002; Herzog & Künzli David 2007; Höhne 2013) und die Pädagogik letztlich für politische Ziele vereinnahmt wird. Im Unterschied dazu strebt die kritisch-emanzipatorische politische Bildung die Herausbildung von „Mündigkeit“ durch die reflexive und kritische Auseinandersetzung des Subjektes mit den Inhalten politischer Bildung an (vgl. Grammes & Welniak 2012, S. 677). In diesem kritisch-emanzipatorischen Sinne ist auch die Kritik von Herzog und Künzli David an einer Pädagogisierung des politischen Leitbildes nachhaltiger Entwicklung zu verstehen. Ihrer Auffassung nach könne es nicht Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sein, „die Gesellschaft zu verändern oder den Lebensstil ihrer Mitglieder in eine bestimmte Richtung zu lenken“. Stattdessen müsse BNE dazu beitragen, „die Menschen zu befähigen, eine nachhaltige Entwicklung mitzugestalten und die eigenen Handlungen diesbezüglich kritisch zu reflektieren“ (Herzog & Künzli David 2007, S. 288).

Weitaus explizitere Bezüge zur politischen Bildung stellt de Haan her, wenn er BNE mit dem Auftrag politischer Bildung versieht (de Haan 2004; ähnlich: Horst, Moegling & Overwien 2011; Moegling & Horst 2001).¹⁵ Unter Rückgriff auf Himmelmann (2001, 2005) identifiziert er ein gemeinsames Demokratieverständnis von BNE und politischer Bildung und beschreibt Schnittmengen in den Zielstellungen beider Ansätze (vgl. de Haan 2004, S. 42–43).¹⁶

14 Wie so verstandene „politische Bildung“ aussehen kann, zeigt ein exemplarischer Blick in die deutsche Geschichte: „Der NS-Staat (und dann auch die DDR-Erziehung) haben politische Erziehung in und außerhalb der Schule jeweils in ihrem ideologischen Kontext instrumentell, herrschaftsstabilisierend und formierend verstanden, mit ihr sollten jeweils Bindungen an das System und seine Weltanschauung gesichert werden“ (Hafenerger 2009, S. 863; ausführlich zu politischer Bildung bzw. Staatsbürgerkunde in der DDR vgl. z. B. BMFSFJ 2020, S. 123; Grammes, Schluß & Vogel 2007; Schmitt 1980; zu politischer Bildung im Nationalsozialismus vgl. z. B. Kuhn, Massing & Skuhr 1993, S. 81–107; Genschel 1980; Assel 1969).

15 Anders als bei de Haan (2004) stellt Bildung im Ansatz von Horst, Moegling und Overwien nur ein Handlungsfeld nachhaltiger Entwicklung dar, neben Ökologie, Wirtschaft, Gesundheit und Gesellschaft. BNE bezieht sich demnach auf Bildungs- bzw. Lernprozesse, die sich auf nachhaltige Entwicklung in den einzelnen Handlungsfeldern orientieren (vgl. Horst, Moegling & Overwien 2011, S. 98). Für eine kritische Auseinandersetzung mit de Haan (2004) siehe Detjen (2005).

16 An dieser Stelle sei ergänzt, dass auch die didaktischen Grundsätze bzw. Prinzipien von politischer Bildung und BNE zahlreiche Schnittmengen aufweisen. Für politische Bildung: vgl.

Eine so verstandene Bildung für nachhaltige Entwicklung bezieht sich jedoch nicht auf ein konkretes Unterrichtsfach, stattdessen wird *das Politische* der Querschnittsaufgabe BNE betont.¹⁷

Als politische Bildung trägt die Querschnittsaufgabe BNE zur allgemeinen Bewusstseinsbildung bei, ohne die Ergebnisse individueller Bildungsprozesse bereits vorweg zu nehmen. Im Gegensatz zur Normintegration durch (schulische) Sozialisation zielt sie in ihrer kritisch-emanzipativen Funktion und gemäß den Prinzipien politischer Bildung (u. a. Beutelsbacher Konsens, Subjektorientierung, exemplarisches Lernen, Problemorientierung, Handlungsorientierung) auf eine (kontroverse) Auseinandersetzung potenziell mündiger Subjekte über das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung und auf die Befähigung zu (demokratischer) Mitgestaltung von nachhaltiger Entwicklung.¹⁸ Dadurch wird das *Leitbild nachhaltiger Entwicklung als regulative Idee* handhabbar und ermöglicht eine subjektorientierte Differenzierung des bewusstseinsbildenden Anspruchs (vgl. Künzli David & Bertschy 2018, S. 293; Künzli David & Bertschy 2010).

1.2.2 ‚Education for All‘ als Voraussetzung und konkretisiertes Ziel von BNE

Neben den normativ-wertbezogenen Konnotationen scheinen die allgemeinbildenden Ansprüche einer BNE durch. Für Di Giulio und Künzli (2005, 2006) stellt (Grund-)Bildung eine wesentliche Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung dar: Basale Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten beispielsweise werden in funktionaler Relation gesehen und als notwendig erachtet, um eine nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen. So verstanden, ist dem Begriff der Bildung in dieser Lesart ein allgemeinbildender Anspruch im Sinne einer ‚Education for All‘ (vgl. Millenium Developmental Goals, UN 2000) inhärent.

In der kritisch-konstruktiven Didaktik (vgl. Klafki 2007) bezeichnet der Begriff der Allgemeinbildung ein

„geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – so weit voraussehbar – der Zukunft, verbunden mit der Einsicht in die Mitverantwort-

Wehling 1977, S. 179–180; Sander 2007, S. 190ff; mit anderen Akzentuierungen Reinhardt 2009; für BNE: vgl. Künzli David 2007; Künzli David & Kaufmann-Hayoz 2008.

17 Zum Pädagogischen und Politischen als zwei zentralen Topoi der Erziehungs- und Bildungsphilosophie vgl. Casale, Koller & Ricken 2016.

18 Die darin zum Ausdruck kommende Normativität (im Sinne von Demokratie als Norm), die sich in Wertmaßstäben, z. B. Orientierung an Menschenrechten, sowie konstituierenden Regeln, z. B. Partizipationsorientierung, ausdrückt, unterscheidet sich von der Normativität des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung. Dies wird in diesem Zusammenhang de facto jedoch nicht reflektiert oder zum Gegenstand der Auseinandersetzung erklärt.

lichkeit aller angesichts solcher Probleme und mit der Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“ (Klafki 1993, S. 99).¹⁹

Er beinhaltet drei zentrale Bedeutungsmomente von Bildung: Als „Bildung für alle“ richtet diese sich an alle Menschen gleichermaßen und will damit gesellschaftlich bedingte Ungleichheiten in den individuellen Entwicklungsmöglichkeiten aufbrechen (Klafki 2007, S. 53). Gleichzeitig muss jene als „Bildung im Medium des Allgemeinen“ konzipiert werden, d. h. sie bezieht sich auf eine gemeinsame Vorstellung von gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen (ebd.). Diese bezeichnet Klafki als die zentralen Probleme der sich globalisierenden Gegenwart und Zukunft, als „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (ebd., S. 56–69).²⁰ Drittens soll jene als „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten und Interessen“ das Recht auf die freie Entwicklung der Persönlichkeit gewährleisten (ebd., S. 54). In diesem Sinne stellt Allgemeinbildung eine übergeordnete pädagogische Zielkategorie dar (vgl. ebd., S. 44) und wird als selbsttätig zu erarbeitender und personal zu verantwortender Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten – der Selbstbestimmungsfähigkeit, der Mitbestimmungsfähigkeit und der Solidaritätsfähigkeit – bezeichnet (vgl. ebd., S. 52; Klafki 2002b, S. 4).

- 19 Die seinen Überlegungen zugrunde liegenden normativen Orientierungen benennt Klafki an anderer Stelle ausdrücklich: So zählen die Menschenrechtsdeklaration der Vereinten Nationen, das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und die „Leitvorstellung einer fundamentaldemokratisch gestalteten Gesellschaft, einer konsequent freiheitlichen und sozialen Demokratie“ (Klafki 2007, S. 51) zu den umfassenderen Begründungs- und Orientierungszusammenhängen, innerhalb derer er seine Theorie der Allgemeinbildung entwickelt. Auch international ist der politische Diskurs um BNE in hohem Maße von westlichen Wissenschafts- und Normvorstellungen geprägt (vgl. Datta 2001, S. 65; Breidlid 2009).
- 20 Klafki registriert seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts „die Entwicklung zunehmender Wechselwirkungen und wechselseitiger Abhängigkeiten aller Teile der Welt, anders formuliert: die zunehmende Vernetzung oder Verkopplung des Schicksals aller Erdteile, Kulturen, Staaten, Gesellschaften“ (Klafki 2007, S. 79). Daraus leitet er ab: „Die Erziehungswissenschaft und das allgemeine pädagogische Bewusstsein [...] nicht zuletzt der Lehrerinnen und Lehrer, müssen einen universalen Horizont gewinnen, und zwar im Prinzip in allen Staaten und Kulturen. Aus einem solchen Blickwinkel heraus aber muß darüber nachgedacht werden: Welche Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen benötigen junge Menschen für ihre Zukunft, um sich produktiv mit jenen universalen Entwicklungen und Problemen auseinandersetzen zu können und schrittweise urteilsfähig, mitbestimmungsfähig und mitgestaltungsfähig zu werden“ (ebd., S. 80). Konsequenterweise, so fordert Klafki, müsse daher weltweit in allen Schulsystemen gleichermaßen ein „Block von international bedeutsamen Rahmenthemen“ (ebd., S. 81) formuliert und festgelegt werden: „Die Themen dieses Unterrichtsblocks betreffen Schlüsselprobleme der modernen Welt, und sie würden den gemeinsamen inhaltlichen Kern internationaler Erziehung bilden“ (ebd.). Hierzu zählt er beispielsweise die Friedensfrage, die Umweltfrage oder die Frage der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit. Seiner Ansicht nach könnten zukünftig Organisationen wie die UNESCO zur Koordinierung, Abstimmung und Implementierung dieser Rahmenthemen internationaler Erziehung beitragen (vgl. ebd.). – Vor dem Hintergrund des Diskurses um BNE sind diese bereits Mitte der 1980er Jahre von Wolfgang Klafki formulierten Gedanken von hoher Aktualität.

Ein solches Verständnis von Allgemeinbildung erscheint anschlussfähig für Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Hauenschild & Bolscho 2009, S. 55): Wie auch das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung ist das von Klafki skizzierte Allgemeinbildungsverständnis auf gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten orientiert, wenngleich der problematisierende Zugang bei Klafki der Visionsorientierung einer BNE gegenübersteht (vgl. Di Giulio 2004, S. 309; Künzli David 2007). Allgemeinbildung und BNE zielen auf die aktive (Mit-)Gestaltung der Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten aller Menschen, wobei der Aspekt der Persönlichkeitsentfaltung (Mündigkeit) im Allgemeinbildungsbegriff stärker enthalten ist als in BNE (vgl. allgemein dazu Behrmann 2006). Die von Klafki angestrebte Solidaritätsfähigkeit als das Vermögen, solidarisch mit anderen, heute wie zukünftig lebenden Menschen zu sein, lässt sich auf die im Leitbild nachhaltige Entwicklung formulierte Anforderung „without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (WCED 1987, S. 54) beziehen. So verstanden bezeichnet Bildung das konkretisierte Ziel einer Vision nachhaltiger Entwicklung (Di Giulio & Künzli 2005, 2006).²¹

Für die Querschnittsaufgabe BNE geht mit dem Konzept der Allgemeinbildung ein erweiterter Anspruch einher: Während die Sozialisationsfunktion und die politische Bildung Strategien der normativen Bewusstseinsbildung bzw. -orientierung bezogen auf das (regulative) Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung darstellen, verankert der allgemeinbildende Anspruch genuin pädagogische Bildungsziele im Rahmen einer BNE.

21 Klafki hebt die eigenständige Funktion von Bildung in demokratischen Gesellschaften hervor (vgl. Klafki 2002, S. 43) und bezeichnet Bildungsfragen als Gesellschaftsfragen (vgl. Klafki 2007, S. 49): „Alle didaktischen Institutionen und Entscheidungen [...] sind unausweichlich von gesellschaftlichen Verhältnissen und Vorstellungen geprägt, und sie haben gesellschaftliche Folgen. Es gibt keine pädagogische bzw. didaktische Provinz außerhalb der Gesellschaft“ (ebd., S. 110). Daher begreift er es als Möglichkeits- und Verantwortungsbereich von Bildungstheorie bzw. -praxis, „auf gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen nicht nur zu reagieren, sondern sie unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Verantwortung für gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten jedes jungen Menschen, aber auch jedes Erwachsenen, [...] zu beurteilen und mitzugestalten“ (ebd., S. 50–51, Hervorhebung im Original). (Hier zeigt sich die von Lüders, Kade und Hornstein (1993) thematisierte Ausweitung pädagogischer Handlungsfelder und -logiken.) Klafki skizziert eine weitere Auslegungsmöglichkeit seines Postulats (und distanziert sich anschließend von dieser Sichtweise, vgl. Klafki 2007, S. 50): Es könne auch dahingehend ausgelegt werden, „daß pädagogische Theorie und pädagogische Praxis bzw. Bildungstheorie und Bildungspraxis als *Funktionen* der gesellschaftlichen Entwicklung betrachtet werden“ (ebd., S. 49, Hervorhebung im Original) und Gesellschaftsfragen in pädagogische transformiert würden. Diese Auslegung entspräche der Diffusion des Pädagogischen in die Sphäre der Gesellschaft (vgl. Proske 2002) und fände ihren Widerhall in der Integrationsfunktion von Schule (siehe Abschnitt 1.2.1).

1.2.3 Bildung als Vermittlung spezifischer Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung

Als Bildung für alle, im Medium des Allgemeinen und in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten und Interessen lässt der allgemeinbildende Anspruch an BNE die Spezifika einer Orientierung auf das Leitbild nachhaltiger Entwicklung in den Hintergrund rücken. Dieses Verhältnis von Bildung und nachhaltiger Entwicklung kann auch anders ausgeprägt sein und Bildung als die Vermittlung spezifischer Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung konkretisiert werden (vgl. Di Giulio & Künzli 2005, 2006). Di Giulio und Künzli begründen diese funktionale Verhältnisbestimmung von Bildung zu nachhaltiger Entwicklung damit, dass eine Ausrichtung von Bildung an den konkretisierten Zielen einer nachhaltigen Entwicklung den Anforderungen an eine nachhaltige Entwicklung hinsichtlich Dynamik, Partizipationsorientierung, Offenheit im Sinne der intergenerationellen Gerechtigkeit und Prozesshaftigkeit widerspräche (vgl. ebd.). In dieser Auslegung als Vermittlung von Kompetenzen ist Bildung demnach nicht auf

„die Persönlichkeit und ihre Entwicklung ‚an sich‘, sondern auf die sich selbst organisierende Person gerichtet, die über ein breites Spektrum von Handlungsdispositionen verfügt, um sich im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Rahmen bzw. im Kontext allgemein akzeptierter Wirklichkeitsvorstellungen angemessen orientieren und verhalten zu können“ (Behrmann 2006, S. 38–39).²²

Mit Blick auf die Querschnittsaufgabe BNE bedeutet dies, dass ihr normativer Anspruch (als Bewusstseinsbildung bzw. Allgemeinbildung) zugunsten einer Funktionalitätsorientierung in den Hintergrund rückt, die auf die Vermittlung spezifischer Handlungsdispositionen zielt. Wie im weiteren Verlauf der Arbeit deutlich werden wird, greifen die betrachteten BNE-Konzeptionen auf diese Engführung zurück und orientieren sich an einem funktionalen Verständnis von Bildung als spezifische Kompetenzvermittlung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Kapitel 5.1).

Die vorangehende Darlegung zeigte, dass Bildung in unterschiedlicher Weise auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung bezogen werden kann. Dadurch erhält die Querschnittsaufgabe BNE je unterschiedliche Rahmungen: Als institutionalisierter Bildungsauftrag wirkt die integrative Funktion von Schule und trägt zur Verbreitung, Anerkennung und Reproduktion des normativen Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung und – gelingende Lernprozesse vorausgesetzt – zu individueller Bewusstseinsbildung im Sinne einer BNE bei. Als politische Bildung stellt BNE die Auseinandersetzung mit der regulativen Idee einer nachhaltigen Entwicklung in den Mittelpunkt. Als Allgemeinbildungskonzept umfasst BNE den Anspruch, grund- und persönlich-

22 Zur begrifflichen Abgrenzung der Konzepte Bildung, Qualifikation und Kompetenz vgl. Behrmann 2006.

keitsbildend zu wirken, wohingegen ihre Ausdeutung als Vermittlung spezifischer Kompetenzen stärker auf einen Anwendungs- bzw. Verwertungszusammenhang fokussiert und spezifische Handlungsdispositionen zur Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung in den Mittelpunkt rückt. Neben diesen, sich aus dem Ins-Verhältnis-Setzen von Bildung zum Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung ergebenden Rahmungen der Querschnittsaufgabe BNE, finden sich weitere Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer als Umsetzende von BNE. Diese ergeben sich aus konkreten konzeptuellen Rahmungen, aus spezifischen inhaltlichen Anforderungen und strukturellen Aspekten, wie z. B. die mit dem Konzept einhergehende inhaltliche Komplexität, die die Vernetzung verschiedener Themenbereiche und schulischer Fächer erfordert (vgl. Hellberg-Rode & Schrüfer 2016; Buddeberg 2016; Heinze & Hallitzky 2014) und damit traditionelle Organisationslogiken und -praktiken schulischen Unterrichts überschreitet bzw. durchkreuzt.

Den Anspruch, dass Lehrerinnen und Lehrern für die Umsetzung der Querschnittsaufgabe BNE eine „Schlüsselrolle“ zukommen soll und ihr Wissen und ihre Kompetenzen als ausschlaggebend dafür betrachtet werden, ob Bildungsprozesse und Bildungsinstitutionen zukunftsfähig umgestaltet werden können (vgl. LeNa 2014), kann dieses breite und nicht spezifiziertere Anforderungsportfolio nicht ignorieren.

Um einen Überblick zu geben, welche Rahmungen und Erkenntnisse zu Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im Gegenstandsbereich einer BNE oder zum Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit Bildung für nachhaltige Entwicklung bereits vorhanden sind, wird im folgenden Kapitel der Stand der Forschung dargestellt.

2 Professionelle Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im Kontext von BNE – Rahmungen und Forschungsstand

Als „Fachleute für das Lernen“ (KMK 2000, S. 2) sind Lehrerinnen und Lehrer verantwortlich für die Planung, Organisation und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen im schulischen Kontext („Unterricht als Kernaufgabe“, Blömeke 2002, S. 42; vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 477; Tenorth 2006; Terhart 2000). Sie erfüllen Erziehungs-, Beurteilungs- und Beratungsaufgaben, gestalten das Schulleben sowie Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse mit.²³ Auch für die Umsetzung von schulischen Querschnittsaufgaben wie Bildung für nachhaltige Entwicklung wird ihnen, wie bereits erwähnt, eine zentrale Bedeutung zugeschrieben (vgl. LeNa 2014). Aufgrund der vielfältigen Aufgaben gilt der Beruf der Lehrerin/des Lehrers als anforderungsheterogen (vgl. Bromme & Rheinberg 2006, S. 297).

Professionelle Anforderungen beinhalten präskriptive Aussagen darüber, was Lehrerinnen bzw. Lehrer wissen und können, wie sie handeln und über welche Werthaltungen und Orientierungen sie verfügen sollen. Jene finden sich eingelassen in Ausbildungs- und Prüfungsregularien, in Kompetenzvorstellungen sowie in Curricula und pädagogische Konzepte. Mehr oder weniger explizit oder implizit enthalten diese Dokumente oder Konzepte auch Vorstellungen darüber, welchen professionellen Anforderungen Lehrerinnen und Lehrer bei der Umsetzung von BNE im Unterricht gerecht werden sollen. Dabei meinen professionelle Anforderungen hier berufsbezogene Anforderungen, die Lehrerinnen und Lehrer als Angehörige ihres spezifischen Berufsstandes²⁴ im

23 Zu „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute“ vgl. KMK 2000.

24 *Professionen* als Bezeichnung für bestimmte akademische Berufe mit einer spezifischen gesellschaftlichen Funktion (vgl. Schmeiser 2006, S. 299–301; Miege 2003) gelten als „Berufe eines besonderen Typs. Sie unterscheiden sich dadurch, daß sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewußt kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen. Die reflexive Handhabung der Berufsidee schließt das Wissen um den sozialen Anspruch ein, der sich mit dem jeweiligen Beruf verbindet, und sie bezieht sich insofern auf die jetzt erreichbar gewordenen gesellschaftlichen Positionen und Attribute“ (Stichweh 1996, S. 51). Die Zurechnung des Lehrerin-/Lehrerberufs zum Kreis der Professionen ist nicht unstrittig. Während Etzioni (1969) diesen als semiprofessionell bezeichnet, spricht Oevermann (1996, 2002) von dessen Professionalisierungsbedürftigkeit. Die Frage nach dem professionellen Status von Lehrerinnen und Lehrern stellt sich noch heute (vgl. Tenorth 2006), da Professionen als gesellschaftlich besonders relevante Berufe gelten und mit ihnen bestimmte Leistungsrollen verbunden sind. Die gesellschaftlich definierten Berufsrollen werden strategisch von den Professionen dominiert. So kontrollieren sie die Tätigkeit der anderen Berufe innerhalb des funktional differenzierten Gesellschaftssystems (vgl. Stichweh 1996, S. 60). In diesem Sinne bezeichnet Professionalisierung einen historisch-gesellschaftlichen Prozess (vgl. Terhart 1996, S. 452), d. h.

Hinblick auf die Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Unterricht bewältigen sollen. Dem zugrunde liegt einerseits die Annahme, dass Lehrerinnen und Lehrer das für ihre Berufsausübung notwendige Wissen und Können, sowie motivationale, selbstregulative Fähigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen im Rahmen der Lehrerbildung²⁵ und durch zunehmende berufspraktische Erfahrungen erwerben bzw. (weiter-)entwickeln. Andererseits wird im Rahmen dieser Arbeit argumentiert, dass es zur Bewältigung von beruflichen Anforderungen einer bestimmten Qualität des beruflichen Handelns (Professionalität) bedarf, die sich von der des Laien bzw. Berufsfremden unterscheiden lässt. Dahinter steht insgesamt eine Vorstellung des Lehrerinnen- bzw. Lehrer-Werdens als systematisch erlernbarem Beruf, für den der Erwerb von berufsbezogenen Kompetenzen unverzichtbar ist (vgl. Blömeke 2009, S. 483; Blömeke 2002).

Ausgehend vom „Unterricht[en] als Kernaufgabe“ (Blömeke 2002, S. 42) wird im Folgenden zunächst auf die Bedeutung des Professionswissens sowie von individuellen Überzeugungen und Werthaltungen für das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern eingegangen. Dargestellt werden verschiedene theoretische Zugänge und Konzepte sowie ausgewählte empirische Erkenntnisse. Anschließend wird der Forschungsstand zur Implementierung von BNE als schulischer Querschnittsaufgabe umrissen. Hierbei wird insbesondere auf den Stand der Implementierung von BNE in Schule und Curricula sowie in die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung eingegangen. Danach werden theoretische Überlegungen und empirische Erkenntnisse zu BNE-spezifischem Wissen, Können und individuellen Werthaltungen bzw. Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern vorgestellt. Hiervon ausgehend werden abschließend Forschungsdesiderata aufgezeigt, die für diese Arbeit von Bedeutung sind.

„den Weg, den ein Beruf durchläuft, um den Status einer Profession zu erlangen“ (Reinisch 2009, S. 34; vgl. Mieß 2005). Zur historischen Genese der Professionalisierung des Lehrerinnen-/Lehrerberufs am Beispiel von Lehrerinnen und Lehrern an Gymnasium und Volksschule vgl. z. B. Lundgreen 2011. Zur aktuellen Diskussion vgl. z. B. Helsper 2021.

- 25 Sigrid Blömeke nimmt eine begriffliche Unterscheidung zwischen Lehrerbildung und Lehrerbildung vor. Unter Lehrerbildung versteht sie eine auf den Gesamtprozess bezogene professionelle Entwicklung, die Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson stärker in den Vordergrund stellt als erwerbbares Wissen und Können. Der Begriff Lehrerbildung hingegen rückt die Vorstellung des Lehrerinnen- bzw. Lehrer-Werdens als systematisch erlernbaren Beruf in den Mittelpunkt (Blömeke 2009, S. 483; vgl. Blömeke 2002; Neuweg 1999; Bromme 1997). Um diese Akzentuierung – zentrale berufliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern sind erlernbar – hervorzuheben, verwende ich im Folgenden den Begriff der Lehrerbildung im Sinne eines terminus technicus. (In der Konsequenz verzichte ich auch darauf, den Begriff zu gendern.) Überblicke zur Lehrerbildung finden sich u. a. bei Blömeke 2002; Kolbe & Combe 2008; Terhart 2000, 2001a, 2001b; zur Kritik der Unverzahntheit der einzelnen Phasen der Lehrerbildung vgl. Blömeke 2009, S. 486.

2.1 Berufliche Anforderungen und die zentrale Bedeutung des Professionswissens

Die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern wird von der Expertiseforschung als ein sukzessiver Aufbau von professionellem Wissen und professionellen Fähigkeiten konzipiert (vgl. Berliner 1988, 1987, 1986). David C. Berliner unterscheidet beispielsweise fünf Stufen der Entwicklung von Expertise: (1) „novice“, (2) „advanced beginner“, (3) „competent teacher“, (4) „proficient teacher“ und (5) „expert teacher“ (Berliner 1988, S. 7–12; vgl. Messner & Reusser 2000). Grundidee des Konstrukts der Lehrere Expertise ist dabei, „dass die (erfolgreiche) Tätigkeit von Lehrkräften auf Wissen und Können beruht, das in der Ausbildung in theoretischen und praktischen Phasen gewonnen und dann durch die Berufserfahrung weiter entwickelt“ wird (Bromme 2008, S. 159; vgl. Neuweg 2002; Dreyfus & Dreyfus 1986).²⁶ Die Entwicklung von Expertise kann demnach „als zielorientierter Erwerb episodischer Wissensstrukturen und prozedurale[n] Wissen[s]“ (Mulder & Gruber 2011, S. 434) beschrieben werden. Rainer Bromme verweist diesbezüglich auf die Bedeutung des Zusammenspiels von Wissen und Können für Expertise (vgl. Bromme 2008, 2004, 1992). Insbesondere systematische Prozeduralisierungen, d. h. die Entwicklung professioneller Handlungsabläufe, bedürfen zudem dauerhafter, angeleiteter und reflektierter Praxiserfahrungen (vgl. Blömeke 2009, S. 488; Gröschner 2011; Schön 1983).²⁷ Im Sinne des lebenslangen Lernens ist die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern als ein fortlaufender Prozess zu verstehen (vgl. Gröschner 2011; Jurik, Seidel & Gröschner 2012, S. 42; Messner & Reusser 2000, S. 157; Neuweg 2002; Terhart 2000, S. 79).

Ausgehend von diesen Überlegungen kann festgehalten werden, dass als Professionalität im weiteren Sinne zunächst die Art und Weise der spezifischen Berufsausübung, also das Handeln der Angehörigen einer Profession gelten kann.²⁸ Dieses bezieht sich im Kern auf die Vorbereitung, Durchführung und

26 Krauss (2011) verweist auf die Unterscheidung zwischen wissensorientiertem und leistungsorientiertem Expertise-Ansatz (vgl. Besser & Krauss 2009).

27 Dabei ist das Ausmaß, in dem Erfahrung(en) in einer (Berufs-)Domäne gesammelt werden von den jeweiligen Aufgabenanforderungen und Arbeitsbedingungen beeinflusst. Dick (1997, S. 29) legt zudem aus professionstheoretischer Perspektive dar, dass eigene Erfahrungen als Schülerin bzw. Schüler sowie die individuelle Berufsbiografie die größten indirekten Einflussvariablen auf das spätere Handeln als Lehrperson darstellen.

28 Eine ganze Reihe verschiedener Professionalitätskonzepte durchzieht erziehungswissenschaftliche Diskurse (vgl. Helsper 2004b): Die strukturtheoretische Perspektive (vgl. Oevermann 1996, 2002) sucht nach der spezifischen Strukturlogik professionellen Handelns, die systemtheoretische Sichtweise (vgl. Stichweh 1996; Kade 1997; Luhmann 2002) bestimmt Professionalität als Ausübung einer Leistungsrolle innerhalb eines gesellschaftlichen Funktionensystems. In machtheoretischen Konzepten geht Professionalität einher mit beruflicher Autonomie und der Besetzung von (wissensbezogenen) Machtpositionen, die für die Be-

Evaluation von Unterricht. Expertise wird jenen Lehrpersonen zugeschrieben, welche die mit diesen Aufgabenbereichen verbundenen komplexen Anforderungen erfolgreich bewältigen (vgl. Bromme 1992, 2008). Im engeren Sinne wird Professionalität „als Endprodukt eines individuellen Entwicklungsprozesses gedeutet, in dem spezifisches Wissen, spezielle Fertigkeiten und Einstellungen erworben werden“ (Reinisch 2009, S. 37; vgl. Tenorth 2006; Terhart 2001b). Die (professionelle) Tätigkeit von Lehrpersonen beruht demnach auf Wissen und Können, das in der Verbindung und Reflexion von theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung gewonnen und weiterentwickelt wird (vgl. Bromme 2008, S. 159). Die Professionalisierung von Lehrpersonen lässt sich damit als ein „berufsbiografisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2001b, S. 56) fassen.²⁹

Franz Erich Weinert verband die (erfolgreiche) Bewältigung von professionellen Anforderungen mit einem allgemeinen Konzept psychologischer Handlungskompetenz. Der Kompetenzbegriff bezeichnet dabei

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001b, S. 27).

Weinert zufolge basiert Handlungskompetenz auf dem komplexen Zusammenspiel von „intellectual abilities, content-specific knowledge, cognitive skills, domain-specific strategies, routines and subroutines, motivational tendencies, volitional control systems, personal value orientations, and social behaviors“ (Weinert 2001a, S. 51). Dieses Konzept vereint damit kognitive, d. h. erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit motivationalen, volitionalen und sozialen Dispositionen sowie individuellen Werthaltungen und Orientierungen als Voraussetzungen von Handlungskompetenz und geht damit über die

stimmung sozialer Standards bedeutsam sind (vgl. Abbott 1988; Daheim 1992; Rabe-Kleberg 1996). Die interaktionistische Perspektive (vgl. Schütze 1992, 1996, 2000) nimmt professionelles Handeln ausgehend von der empirischen Rekonstruktion der professionellen Praxis von Lehrerinnen und Lehrern in den Blick. Dabei stellt sie „insbesondere das Paradoxe, das Zerbrechliche, das Fehlerhafte des professionellen Handelns sowie die Irritationen der professionellen Identität durch das Gefangensein in die systematischen Fehler bei der Arbeit“ (Schütze 1996, S. 187) heraus. Überblicke zu Professionalitätskonzepten finden sich u. a. bei Helsper 2004b, 2021; Apel, Horn, Lundgreen & Sandfuchs 1999; Combe & Helsper 1996, 2002; Combe & Kolbe 2008; Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992; Kraul, Marotzki & Schewpe 2002.

29 Folglich rücken berufliche Bildungs- und Sozialisationsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern in den Fokus (vgl. Terhart 2000, Kolbe & Combe 2008). Siehe z. B. das Idealmodell der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz von Fuller & Brown (1975, zit. nach Messner & Reusser 2000, S. 160); zum Konzept der beruflichen Entwicklungsaufgaben vgl. Hericks 2006a, 2006b, 2006c; Hericks & Schneider-Keller 2012.

Konzeptualisierung von Expertise durch Wissen und Können hinaus (vgl. Asbrand & Martens 2012).

An dieses in der psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft weithin akzeptierte Konzept anknüpfend sprechen Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006) von professioneller Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Sie stellen die didaktische Vorbereitung, die Inszenierung und die Durchführung von Unterricht als zentrale Berufsanforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in den Mittelpunkt ihres Kompetenzmodells (vgl. ebd., S. 473, 477; Bromme 1997; zur Kritik des Modells vgl. Helsper 2007).³⁰ Unter professioneller Handlungskompetenz fassen sie das „Zusammenspiel von

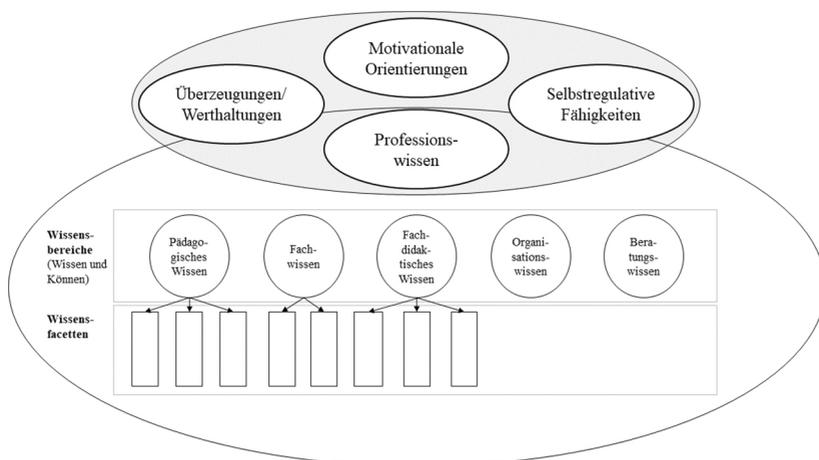
- spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
- motivationalen Orientierungen sowie
- metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation“ (Baumert & Kunter 2006, S. 481, siehe Abbildung 1).

Für Baumert und Kunter verbindet sich mit dem Modell professioneller Handlungskompetenz der Anspruch, „an die internationale Diskussion über professionelle Standards im Lehrerberuf“ anzuknüpfen (Baumert & Kunter 2006, S. 469) und „vor allem empirische Befunde zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften zu ordnen und zu diskutieren“ (ebd., S. 481). Beispielsweise konstatieren Baumert und Kunter „weitgehende Übereinstimmung“ von empirischen Befunden hinsichtlich der zentralen Bedeutung von Wissen und Können (Professionswissen) für das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern (ebd., S. 481; vgl. auch Krauss, Neubrand, Blum, Baumert, Brunner, Kunter, Jordan 2008, S. 226). Die verschiedenen Kompetenzbereiche des

30 Kern der professionellen Berufsaufgabe von Lehrpersonen ist demnach das Unterrichten, innerhalb dessen auch die Erziehungsaufgabe lokalisiert wird (Baumert & Kunter 2006, S. 473–474). Unter Bezug auf Hans Aebli (1983) verweisen Jürgen Baumert und Mareike Kunter auf die erzieherische Wirkung der kognitiven Herausforderungen des Bildungsprogramms der Schule und seiner Eigenheiten (u. a. Insistieren auf Erklären, Begründen, Genauigkeit, Systematisieren etc.). Unter Verweis auf Hilbert Meyer (1987, 2004) unterstreichen sie die sozialisatorische Wirkung von Unterricht, aber auch des Schullebens und der Organisationskultur von Schule. In der Folge gebe es – in den Worten von Johann Friedrich Herbart (1806) formuliert – keinen Unterricht, der nicht erziehe. Mit dieser Argumentation kritisieren Jürgen Baumert und Mareike Kunter die theoretische Trennung von Unterrichten und Erziehen, u. a. im Kompetenzmodell „Standards für die Lehrerbildung“ der KMK (2004). Ihrer Auffassung nach unterlägen Lehrerinnen und Lehrer einer moralischen Verpflichtung auf Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit (vgl. Oser 1998), deren Ausbalancierung im pädagogischen Takt das didaktisch vermittelte und auf den Unterricht bezogene professionelle Ethos bilde. Dieses stelle die Erfüllung der Erziehungsaufgabe sicher (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 473–474).

Modells lassen sich theoretisch und/oder empirisch untersetzen. Baumert und Kunter akzentuieren insbesondere das Professionswissen und fächern dieses in verschiedene Wissensbereiche auf.³¹ Diese Wissensbereiche lassen sich weiter ausdifferenzieren. Dabei wird das vorliegende Modell als ein generisches angesehen, das für konkrete Bereiche des Handelns von Lehrerinnen bzw. Lehrern adaptierbar ist (vgl. Baumert & Kunter 2011; Krauss u. a. 2008; Krauss, Kunter, Brunner, Baumert, Blum, Neubrand u. a. 2004).

Abbildung 1: Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen



Quelle: Eigene Darstellung nach Baumert & Kunter 2006, S. 482

Mit Blick auf die an einer fachlogischen Organisationsstruktur von Schule orientierte professionelle Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern heben Baumert und Kunter u. a. die „Bedeutung, die der Fachinhalt für das Denken, Wissen und Handeln von Lehrkräften hat“, hervor (Baumert & Kunter 2006, S. 480). Wissen und Können von Lehrerinnen und Lehrern konzeptualisieren sie vor allem als deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen

31 In ihrem Review von Forschungsarbeiten zu den jeweiligen Kompetenzbereichen untersetzen Baumert und Kunter auch die Bereiche „Werthaltungen und Überzeugungen“, „Motivationale Orientierungen“ und „selbstregulative Fähigkeiten“ mit empirischen Erkenntnissen (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 496–505). In der COACTIV-Studie („Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz“) wird die professionelle Handlungskompetenz als zentrale Bedingung von Unterrichtsqualität in den Fokus gerückt und empirisch für das Fach Mathematik ausgearbeitet (vgl. z. B. Krauss u. a. 2008; Krauss u. a. 2004).

(vgl. ebd., S. 481). In Anlehnung an die allgemein anerkannte Topologie des Wissens von Lehrpersonen von Lee S. Shulman (1986, 1987) und deren Weiterentwicklung durch Rainer Bromme (1992)³² unterscheiden Jürgen Baumert und Mareike Kunter allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 482) als zentrale Wissensbereiche. Organisations- und Beratungswissen als weitere Wissensbereiche nennen sie ebenfalls, jedoch weisen diese Wissensbereiche im Unterschied zu den vorgenannten über die fokussierte individuelle Perspektive hinaus, da sie als sozial verteilte Wissensbestände konzeptualisiert werden können (vgl. ebd.).³³

Die empirische Forschungslage zur mentalen Repräsentation von professionellem Wissen ist bis heute unbefriedigend (vgl. ebd., S. 481–484; Kleickmann & Parchmann 2020, S. 7). Wie bereits erwähnt, arbeitete die Expertiseforschung Unterschiede in der Qualität des Handelns von berufserfahrenen Lehrpersonen und Novizenlehrerinnen bzw. -lehrern in Bezug auf deren Umgang mit komplexen Situationen heraus. Da sich die festgestellten Unterschiede nicht durch Beobachtungen des konkreten Handelns der Lehrerinnen bzw. Lehrer aufklären ließen, wurde ihre Begründung im Wissen der Lehrpersonen vermutet. Gruber und Mandl (1996) erklärten diese Unterschiede mit dem umfangreicheren domänenspezifischen Wissen der Expertenlehrerinnen bzw. -lehrer, Rainer Bromme spricht von einer anders gearteten Wissensorganisation bei Lehrerinnen und Lehrern, die als Expertinnen bzw. Experten gelten (vgl. Bromme 2004, S. 26–31; Krauss 2011). Die professionelle Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern – und damit auch das Professionswissen – ist institutionell gerahmt, „schließt also immer an institutionelle Vorentscheidungen an“, wie z. B. Entscheidungen zu Zielen, Fächerstruktur, Studentafel, Lehrplan, Unterrichts- und Sozialorganisation etc. (Baumert & Kunter 2006, S. 472). Nicht zuletzt daraus begründet sich auch die spezifische, sachliche und universalistische Rollenbeziehung zwischen Lehrperson und Lernenden (Baumert & Kunter 2006, S. 472, 477), die als konstitutiv für die Interaktionsprozesse im Unterricht angenommen wird.³⁴ In ihrer Rollenausübung

32 Unter Bezugnahme auf Lee S. Shulman (1986) unterscheidet Rainer Bromme fünf Arten professionellen Wissens von Lehrerinnen und Lehrern: fachliches Wissen, curriculares Wissen, Philosophie des Schulfachs, allgemeines pädagogisches Wissen und fachspezifisches pädagogisches Wissen (vgl. Bromme 1992, S. 96–98).

33 Werner Helsper verweist in seiner Auseinandersetzung mit dem von Baumert und Kunter vorgelegten heuristischen Modell professioneller Handlungskompetenz auf weitere Wissensbereiche, die er als „kasuistisches Wissen“ und „selbstreflexives, (berufs-)biografisches Wissen“ bezeichnet (Helsper 2007, S. 575).

34 Eine kritische Auseinandersetzung mit den dahinterstehenden Axiomen findet sich bei Werner Helsper (2007, S. 572–574). Dieser wirft die Frage auf, inwieweit pädagogische Professionalität als Erfüllung der Organisationsgestalt der Institution Schule ihr kritisches und eigenes Profil verliere (ebd., S. 574). Diese Frage ließe sich auch an anderer Stelle mit Blick auf den transformativen Anspruch einer Bildung für nachhaltige Entwicklung diskutieren.

werden die Lehrenden als autonom und verantwortlich Handelnde vorgestellt, denen die Schülerinnen und Schüler als „eigenverantwortlich Handelnde und damit nicht nur Objekte des Lehrerhandelns“ entsprechen (Dann 2000, S. 182).³⁵ Das unterrichtsbezogene Handeln der Lehrerinnen und Lehrer richtet sich auf die systematische Anbahnung und Unterstützung des verständnisvollen Lernens der Schülerinnen und Schüler, ihre professionelle Förderung in spezifischen Domänen und Verhaltensbereichen, und ist somit intentional (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 470, 472). Da es „*absichtlich, ergebnisorientiert* und mehr oder weniger *geplant* ausgeführt“ wird (Dann 2000, S. 181, Hervorhebung im Original), ist das Handeln der Lehrpersonen „zumindest teilweise *bewusstseinsfähig* oder sogar *bewusstseinspflichtig*“ (ebd., Hervorhebung im Original). Neben originär zielgerichteten Handlungen zählen vor allem Routinehandlungen und Handeln unter Druck hierzu (vgl. ebd., S. 181–182; ähnlich Hofer 1997, S. 231; von Cranach 1994).³⁶ Als aktive Auseinandersetzung mit der konkreten Unterrichtssituation verstanden (vgl. Dann 2000, S. 188; Terhart 1984), ist das Handeln von Lehrpersonen situationsgebunden ausdeutungs- und konkretisierungsbedürftig. Daher ist die „Berufsaufgabe von Professionellen weder normativ noch operativ eindeutig vorgegeben“ (Baumert & Kunter 2006, S. 476), sie ist somit „nicht standardisierbar“ (ebd., S. 478). Der jeweils verfügbare Handlungsraum³⁷ wird von den Lehrerinnen und Lehrern

35 Den Schülerinnen und Schülern kommt die Rolle der Teilnehmenden an einem schulischen Bildungsprogramm zu. Auch sie handeln autonom: „Faktisch greifen sie [die Lernenden – Anmerkung F.H.] auf der Basis ihrer aktuellen Wissensbasis mitgestaltend in den Unterrichtsprozess ein“ (Dann 2000, S. 182). Hierbei handelt es sich um asymmetrische Subjektpositionen von Lehrperson und Schülerinnen bzw. Schülern, da erstere – aufgrund ihrer Ausbildung und ihrer Position im System Schule – einen Wissensvorsprung und andere Gestaltungs- sowie Entscheidungsspielräume hinsichtlich ihres unterrichtsbezogenen Handelns haben. Gleichwohl die Tätigkeit der Lehrpersonen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler gerichtet ist, unterliegt deren Handeln einer prinzipiellen (Erfolgs-)Unsicherheit und Unbestimmtheit. Lernen wird von der Kognitionspsychologie als aktiver, individueller Konstruktionsprozess in Auseinandersetzung mit der sozialen und natürlichen Umwelt und zugleich als sozialer Ko-Konstruktionsprozess unter Beteiligung der Lehrperson und der Lernenden konzipiert (Baumert & Kunter 2006, S. 476–477). Prange betont die pädagogische Differenz von „Zeigen“ und „Lernen“ (Prange 2000, zit. nach Baumert & Kunter 2006, S. 476). Jürgen Baumert und Mareike Kunter sprechen daher von einem doppelt kontingenten Opportunitäts-Nutzungs-Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen (vgl. ebd., S. 476–477; vgl. auch Fend 1981; Helmke & Weinert 1997; Helmke 2003). Damit ist das Handeln von Lehrerinnen bzw. Lehrern nicht technisch-instrumentell konzeptualisierbar.

36 Zielgerichtete Handlungen können interaktiv, mental oder konkret (z. B. Arbeit mit verschiedenen Materialien) sein (vgl. Dann 2000, S. 181). Neben dem zielgerichteten Handeln beschreibt Dann (2000) drei weitere Prototypen des Handelns von Lehrpersonen: Affekthandlungen, bedeutungsorientiertes Handeln und prozessorientiertes Handeln. Zusätzlich zu diesen vier Typen ist eine weitere prototypische Form denkbar: Bei einer Überschreitung von kritischen Grenzen sei die Desorganisation von Handlungen möglich. Statt kompetentem Handeln käme dann rein reaktives Verhalten zum Tragen (vgl. Tomaszewski 1978).

37 Von Hanns-Dietrich Dann werden komplexe Situationen, „in denen sie [die Lehrerinnen bzw. Lehrer – Anmerkung F.H.] agieren und die oft mehrdeutig, rasch wandelbar, teilweise un-

aktiv kognitiv strukturiert, wobei sie auf professionelle und erfahrungsgebundene (teilweise implizite) Wissensbestände zurückgreifen. Diese entstehen im Zusammenspiel von Erfahrungen aus Kindheit und Schulzeit, von angeeignetem Wissen und Erfahrungen aus der formalen Ausbildung und von (reflektierten) Erfahrungen aus der Lehrpraxis und sind teilweise sozialen Ursprungs (vgl. Bromme 2004, S. 33).³⁸ Dabei ist Können nicht vollständig durch Wissen instruierbar und auch die Annahme, dass formales Wissen direkt in Handeln übersetzt werden könne, wird von der Expertiseforschung zurückgewiesen (vgl. Neuweg 2002, S. 15).³⁹ Von Cranach (1992, S. 12–13) verweist zudem auf das dialektische Verhältnis von Wissen und Handeln: Handeln wird durch Wissen gesteuert, Handeln wiederum bestärkt oder verändert Wissensbestände.

Die voranstehenden Ausführungen verdeutlichen, dass zur (erfolgreichen) Bewältigung professioneller Anforderungen Expertise bzw. professionelle Handlungskompetenz von Bedeutung sind. Im Zentrum entsprechender Konzepte steht dabei das spezifische Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern. Als personale Voraussetzung und Disposition für Unterrichten ist das Wissen und Können vom unterrichtlichen Handeln (Performanz) zu unterscheiden. Die sich darin entäußernde methodologische Unterscheidung ist mit Blick auf den weiteren Argumentationsgang in dieser Arbeit von Bedeutung: Nicht die praktische Bewältigung professioneller BNE-bezogener Anforderungen im Unterricht steht im Fokus, sondern die explizit und reflexiv verfügbaren individuellen bzw. kollektiven Wissensbestände der Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die Umsetzung der hier im Fokus stehenden Querschnittsaufgabe Bildung für nachhaltige Entwicklung (im Sinne von kognitiven bzw. personalen Voraussetzungen und Dispositionen oder kollektiven Orien-

vorhersehbar und immer kontextabhängig und mehrdimensional sind“ als „Handlungsraum“ bezeichnet (Dann 2000, S. 178).

- 38 Im Unterschied hierzu konzipiert die psychologische Lehr-Lern-Forschung das unterrichtsbezogene Handeln der Lehrenden als die „Organisation unterrichtlicher Aktivitäten“ (Jurik, Seidel & Gröschner 2012, S. 42; vgl. Seidel 2011) und rückt alle auf die Planung und die Durchführung von Unterricht bezogenen Handlungen in den Blick. Das konkrete, unterrichtliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern manifestiere sich auf der Mikroebene unterrichtlicher Prozesse, z. B. in Formen der Zielorientierung und -klärung, der Gesprächsführung, der kognitiven Aktivierung der Lernenden oder durch individuelle Differenzierung (Jurik u. a. 2012 sprechen hier von adaptivem Lehrerhandeln; vgl. Seidel 2011). Handeln im Unterricht basiert in der Vorstellung von Jurik u. a. auf Handlungsrouninen der Lehrerinnen bzw. Lehrer. Damit meinen die Autorinnen bzw. Autoren Unterrichtsskripts, die sie als „allgemeine unterrichtliche Ablaufmuster“ mit hohem Automatisierungsgrad bezeichnen (Jurik u. a. 2012, S. 44). Diese werden von handlungsleitenden subjektiven Theorien und (individuellen) Überzeugungen beeinflusst. Während diese (teil-)bewussten Kognitionen und Überzeugungen retrospektiv rekonstruierbar seien, ließe sich das konkrete Handeln von Lehrpersonen über die direkte Beobachtung empirisch erschließen und für die Forschung zugänglich machen. Die Interaktion von Lernenden und Lehrenden im Unterricht wird dabei theoretisch vernachlässigt.
- 39 Das zugrundeliegende Theorie-Praxis-Problem wird in der Erziehungswissenschaft und mit Blick auf die Lehrerausbildung seit langem und immer wieder diskutiert (vgl. u. a. Benner 1980; Neuweg 2011; Patry 2014; Cramer 2014).

tierungen). Vor dem Hintergrund der zentralen Bedeutung des Professionswissens wird hier gefragt, welche professionellen Anforderungen sich spezifisch im Kontext von BNE auf der Ebene des Professionswissens ergeben, aber auch mit Blick darauf, dass BNE als Wissensdomäne quer zur Logik von Schulfächern bzw. Fachdisziplinen liegt, aber dennoch institutionell gerahmt ist.

Darüber hinaus erscheint angesichts der Normativität von pädagogischen Berufen einerseits und Bildung für nachhaltige Entwicklung andererseits auch die Ebene der individuellen Werthaltungen und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern bedeutsam. Jener widmet sich der folgende Abschnitt.

2.2 Normative Anforderungen und die Rolle von Einstellungen, Werthaltungen und Überzeugungen im Kontext pädagogischer Professionalität

Der Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers und die damit verbundenen Aufgaben (vgl. KMK 2002) sind grundlegend von Normativität geprägt (vgl. z. B. Meseth, Casale, Tervoren & Zirfas 2019; Prange 2010; Benner 1991). Jene bezieht sich einerseits auf die pädagogische Tätigkeit als solche, die damit verbundenen Ziele und das ihr eingeschriebene Verhältnis von Lehrenden, Sache und Lernenden. Andererseits kann die Normativität pädagogischer Prozesse auch aus deren Gegenständen erwachsen. Mit Blick auf die Querschnittsaufgabe Bildung für nachhaltige Entwicklung ergeben sich normative Anforderungen damit sowohl aus deren Konstituierung als pädagogische Aufgabe, als auch aus dem Gegenstand und seinen inhärenten Zielstellungen (vgl. Abschnitt 1.2). Vor diesem Hintergrund rücken Einstellungen, Werthaltungen und Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern als wichtige Aspekte von pädagogischer Professionalität in den Fokus.⁴⁰

In ihrem Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern führen Baumert und Kunter (2006) neben dem Professionswissen als zentraler Kompetenzfacette auch Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten mit (siehe Abbildung 1 in Abschnitt 2.1). Die Kompetenzfacette Werthaltungen und Über-

⁴⁰ Normative Anforderungen und professionelle Einstellungen, Werthaltungen und Überzeugungen sind schon lange Gegenstand von pädagogischen Überlegungen zu Lehrpersonen, wengleich sie erst im 20. Jahrhundert mit diesen Begrifflichkeiten theoretisch konzeptualisiert wurden. Zuvor wurde zumeist über Persönlichkeitseigenschaften in Bezug auf den ‚guten Lehrer‘ gesprochen (vgl. Fiebert & Solzbacher 2014). Monika Fiebert und Claudia Solzbacher (2014) weisen darauf hin, dass die jeweiligen Vorstellungen zur Lehrperson immer auch zeitgebunden, d. h. in einem spezifischen, historischen Kontext aus gesamtgesellschaftlichen Umständen, Interessen und Bedarfen zu betrachten sind.

zeugungen umfasst „Wertbindungen (*value commitments*), epistemologische Überzeugungen (*epistemological beliefs, world views*), subjektive Theorien über Lehren und Lernen sowie Zielsysteme“ (Baumert & Kunter 2006, S. 497, Hervorhebung im Original). In Anschluss an Fenstermacher (1994) weisen Baumert und Kunter den individuellen Werthaltungen und Überzeugungen einen von Wissen und Können unterscheidbaren epistemologischen Status zu, der sich aus jeweils unterschiedlichen Rechtfertigungsansprüchen begründet (Baumert & Kunter 2006, S. 496–497). Vonseiten der Forschung werden Überzeugungen und Werthaltungen dahingehend eine Relevanz zugeschrieben, dass sie das Denken und Handeln von Lehrerinnen und Lehrern vorstrukturieren bzw. leiten (vgl. Op’t Eynde, De Corte & Verschaffel 2002; Schoenfeld 1998; Pajares 1992; Wilkinson & Schwartz 1987). Wertbindungen werden dabei primär im Zusammenhang mit Fragen der Berufsethik bzw. Berufsmoral von Lehrkräften thematisiert; ihre tatsächliche Bedeutung für das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern ist bislang kaum geklärt (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 497–498). Auch die in der Fachliteratur unterstellte Bedeutung epistemologischer Überzeugungen für das unterrichtliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern scheint zwar durchaus plausibel, ist aber wenig belegt (vgl. ebd., S. 498–499).

Einen psychofunktionalen, persönlichkeits-theoretischen Zugang zur Rolle und Bedeutung von individuellen Einstellungen und Werthaltungen für das professionelle Handeln von Lehrpersonen bietet das Konzept der professionellen pädagogischen Haltung (vgl. Solzbacher 2017; Schwer, Solzbacher & Behrensen 2014; Kuhl, Schwer & Solzbacher 2014). Unter Rückgriff auf handlungstheoretische Überlegungen von Wildfeuer (2011) unterscheiden Christina Schwer, Claudia Solzbacher und Birgit Behrensen Wissen, Können und Haltung (vgl. Schwer, Solzbacher & Behrensen 2014, S. 55–56). Sie betrachten Haltung als „Grundlage für die beiden Dimensionen Wissen und Können“ (ebd., S. 56; vgl. Birgmeier & Mührel 2013, S. 77) und beschreiben jene, wiederum unter Bezug auf Wildfeuer (2011), „als ethisch-normative Dimension, mit der ‚... die Integrität des Handelns [...]‘ und ‚[...] immer bestimmte persönliche Dispositionen und sittlich habituelle Fähigkeiten des Handelns vorausgesetzt [...]‘ (ebd., 1796) werden“ (Schwer, Solzbacher & Behrensen 2014, S. 56, Hervorhebung im Original).

Anhand verschiedener theoretischer und empirischer Zugänge arbeiten Schwer, Solzbacher und Behrensen (2014) grundlegende konstitutive Elemente des Konzepts der professionellen pädagogischen Haltung heraus und integrieren diese anschließend mit Überlegungen der psychofunktionalen Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (Kuhl 2001). Diese unterscheidet vier, miteinander interagierende psychische Systeme des Menschen (Intentionsgedächtnis, Extensionsgedächtnis, Objekterkennung und intuitive Verhaltenssteuerung, vgl. ebd.), die das Denken, Handeln und ebenso die Haltung von Menschen bestimmen. Das Zusammenwirken der vier psychischen Teilsysteme

wird dabei durch die konkreten Situationsanforderungen sowie positive bzw. negative Affekte (intuitiv) aktiviert (vgl. Kuhl, Schwer & Solzbacher 2014a, S. 84–97). Dieser theoretische Bezugsrahmen kann zur Erklärung der Entstehung und Entwicklung von Haltungen genutzt werden und hierauf aufbauend insbesondere „diejenigen psychischen Funktionen entwickeln helfen, die die Voraussetzung für die *Verwirklichung* der normativen Vorgaben und subjektiven Einstellungen bilden“ (ebd., S. 102, Hervorhebung im Original). Vor diesem Hintergrund, wird mit dem Konzept der professionellen pädagogischen Haltung ein „hoch individualisiertes (d. h. individuelles, idiosynkratisches) Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt“ (Kuhl, Schwer & Solzbacher 2014b, S. 107), beschrieben. Jene ermögliche „wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns“ (ebd.).

Die bewusste Aktivierung des jeweiligen psychischen Teilsystems und die Fähigkeit zur Affektregulation bieten nach Ansicht von Kuhl u. a. Ansatzpunkte für die Entwicklung bzw. Veränderung einer professionellen pädagogischen Haltung. Ausgangspunkt ist hierbei das potenziell integrationsstarke, selbstkompetente und nach psychischer Kongruenz strebende Selbst. Kuhl, Schwer und Solzbacher gehen davon aus, dass die professionelle pädagogische Haltung subjektiv von der jeweiligen Person für wahr und richtig gehalten wird (vgl. ebd., S. 115). Weiterhin nehmen sie an, dass einzelne Komponenten von Haltungen als sozial geteilt oder als individuell existierend vorgestellt werden können (vgl. ebd., S. 118; vgl. Bieri 2013). Ausgehend von den zugrunde liegenden Annahmen und Erkenntnissen der psychofunktionalen Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen unterscheiden sie zwischen einer emotionalen und kognitiven Erstreaktion und (selbstregulierbaren) Zweitreaktionen im Umgang mit professionellen Anforderungen. Während die affektive Erstreaktion auf Basis der individuellen Sozialisation und Erfahrungen als relativ unveränderlich beschrieben wird, ist die Zweitreaktion potenziell regulierbar. Reflexion, Affektregulierung und das Training der bewussten Aktivierung bestimmter psychischer Teilsysteme bieten Ansatzpunkte, um „zu kontextsensiblen und willentlich steuerbaren Zweitreaktionen“ im beruflichen Handeln zu kommen, und dadurch eine bewusste Entwicklung und Veränderung von Haltung zu erzielen (Kuhl, Schwer & Solzbacher 2014b, S. 119–120).⁴¹ Damit stehen in diesem Konzept Einstellungen, Werthaltungen sowie motivationale oder selbstregulative Kompetenzen nicht unverbunden nebeneinander, sondern letztere sind als sogenannte Selbstkompetenzen konstitutiver Bestandteil des individuellen Einstellungs- und Wertmusters im Sinne einer professionellen pädagogischen Haltung. Erst das Zusammenspiel von Wissen,

41 Was hier aus einer Professionalisierungsperspektive vorgestellt wird und wünschenswert scheint, ist hinsichtlich möglicher ethischer Implikationen und Konsequenzen mindestens bedenkenenswert.

Können und Haltung ermöglicht eine stabile professionelle Urteils- und Handlungsfähigkeit der Lehrperson.

Die voranstehenden Ausführungen verdeutlichen die wichtige Bedeutung von Einstellungen, Werthaltungen und Überzeugungen bzw. einer professionellen pädagogischen Haltung für die individuelle Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen. Beide vorgestellten Zugänge betonen die handlungsleitende Funktion von Einstellungen bzw. Haltungen, unterschieden sich aber hinsichtlich deren Konzeption und der zugrunde liegenden Annahmen zur Lernbarkeit. Angesichts der normativen Anforderungen der pädagogischen Tätigkeit im Allgemeinen sowie der konzeptuell in Bildung für nachhaltige Entwicklung eingelassenen Wertmaßstäbe und konstitutiven Regeln (siehe Abschnitt 1.2), erscheinen entsprechende Werthaltungen und Orientierungen besonders bedeutsam. Dies zeigt auch ein Blick in die Literatur, die Hinweise auf die hohe Relevanz von BNE-bezogenen Werthaltungen und Überzeugungen für die Umsetzung der Querschnittsaufgabe Bildung für nachhaltige Entwicklung gibt (z. B. Winter & Firth 2007, Firth & Winter 2007; siehe Abschnitt 2.4.2.2). Zugleich stellt sich die Frage, inwieweit entsprechende Einstellungen bzw. Haltungen erlern- bzw. veränderbar sind, wenn Lehrpersonen letztlich potenziell immer wieder neuen bildungspolitischen und/oder pädagogisch-wissenschaftlichen Anforderungen und Erwartungen gegenüberstehen. Im Rahmen dieser Arbeit wird daher untersucht, welche professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer auf der Ebene der individuellen Werthaltungen und Überzeugungen durch bzw. im Kontext von BNE erwachsen.

Das Professionswissen und die individuellen Werthaltungen und Überzeugungen von Lehrpersonen sind als personale Faktoren von großer Relevanz für die Umsetzung von BNE. Darüber hinaus sind insbesondere auch die Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Querschnittsaufgabe BNE zu betrachten. Diese sind Gegenstand der nachfolgenden Abschnitte.

2.3 Rahmenbedingungen der Umsetzung von BNE

Im Unterschied zu Unterrichtsfächern ist die Querschnittsaufgabe BNE nicht einer spezifischen Fachwissenschaft als Bezugsdisziplin zuzurechnen.⁴² Vielmehr erfordert die mit dem Konzept einhergehende inhaltliche Komplexität geradezu die Vernetzung verschiedener Themenbereiche und schulischer Fächer (vgl. Hellberg-Rode & Schrüfer 2016). Dies hat nicht nur weitreichende Konsequenzen für die Umsetzung von BNE, sondern ist unter anderem auch

⁴² Die Frage der fachdisziplinären Bezüge wird auch für Schulfächer kontrovers diskutiert. Beispielsweise verweist Susteck (2018) mit Blick auf die Bestimmung von Fachlichkeit für das Schulfach Deutsch darauf, dass hier – anders als z. B. bei Mathematik – multiple Fachbezüge aufeinandertreffen.

bedeutsam für die Fragen danach, in welchen Kontexten Lehrerinnen und Lehrer welches Wissen und Können bzw. Kompetenzen in Bezug auf BNE erwerben (können), welche inhaltliche Struktur und Qualität dieses Wissen und Können aufweisen, oder innerhalb welcher curricularen Rahmungen die Querschnittsaufgabe BNE umgesetzt werden kann bzw. soll. Daher ist anzunehmen, dass eine Vielzahl von Vorstellungen darüber existiert, was Lehrerinnen und Lehrer wissen und können und in welchem Maße bzw. Rahmen sie BNE in der Schule umsetzen sollen. Die folgenden Abschnitte geben zunächst einen Überblick über den Stand der Implementierung von BNE in die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Anschließend wird dargestellt, inwiefern BNE Eingang in Schule bzw. Curricula gefunden hat.

2.3.1 Stand der Implementation von BNE in Lehreraus- und -weiterbildung

Bestandsaufnahmen zeigen, dass die für die Lehrerbildung geforderte Integration von BNE (vgl. KMK & BMZ 2015; BMZ & KMK 2007; KMK & DUK 2007; Programm Transfer 21 2007c; DGfE 2004b; international: UNECE 2005; UNESCO 2005b) bisher nicht flächendeckend verwirklicht ist und sich regional sowie auf Ausbildungsphasen bezogen disparat gestaltet (vgl. Birke, Bub, Lindau & Keil 2020; Brock 2018; Rieckmann & Holz 2017a, S. 11–12; 2017b; Hellberg-Rode & Schrüfer 2016; Hauenschild & Bolscho 2009, S. 8; Henze 2001).⁴³ Das Monitoring im Zuge des UNESCO-Weltaktionsprogramms kommt auf Basis von Analysen von Dokumenten zur Lehrerbildung (Modulbeschreibungen, Modulhandbücher) zu dem Schluss, dass BNE „kaum oder nur punktuell und zudem vorwiegend fächerspezifisch Eingang in die formal-inhaltlichen Festschreibungen des Lehramtsstudiums“ gefunden hat (Brock 2018, S. 115). Ein etwas positiveres Bild zeichnet dagegen ein älterer Bericht der Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) ‚Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ aus dem Jahr 2012: Auf Basis von nicht-standardisierten Selbstauskünften der zuständigen Ministerien der Länder kommt dieser zu dem Ergebnis, in einigen Bundesländern gäbe es Ansätze für die Integration von BNE in die erste Phase der Lehrerbildung und in der Lehrerfortbildung sei BNE „zwischenzeitlich auf vielfältigste Art und Weise [...] eingebunden“ (KMK 2012, S. 4; vgl. auch Buddeberg 2014 für Nordrhein-Westfalen).

43 Regionale Disparitäten sind im deutschen Bildungssystem bereits aufgrund der föderalen Zuständigkeiten für Bildung auf der Ebene der Bundesländer zu verzeichnen. Wenn hier von einer disparaten Ausbildungssituation gesprochen wird, so sind damit nicht nur länderspezifische Unterschiede, sondern vor allem fachbezogene Akzentuierungen und der zumeist nicht-obligatorische Charakter von BNE-bezogenen Angeboten in der Lehrerbildung gemeint.

Eine grundsätzliche „Neuorientierung“ der Lehrerbildung hinsichtlich inhaltlicher Ausrichtungen auf und struktureller Rahmenbedingungen für BNE bleibt trotz zahlreicher Aktivitäten auf dieser Ebene jedoch ein Desiderat (vgl. Gräsel 2020; Rieckmann & Holz 2017a, 2017b; LeNa 2014; DUK 2013).⁴⁴ Und so erneuern die Teilnehmenden der UNESCO-Weltkonferenz zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in Berlin auch im Jahr 2021 die Aufforderung, „die entscheidende Rolle der Lehrkräfte bei der Förderung von BNE anzuerkennen und in die Kompetenzentwicklung von Lehrenden und anderem pädagogischen Personal auf allen Ebenen zu investieren“ (UNESCO 2021, Punkt 6. g).

2.3.2 Stand der Implementation von BNE in Schule und Curricula

Hinsichtlich der Implementation von BNE in Schule liegen bisher keine flächendeckenden Untersuchungen vor. Im Rahmen des internationalen Forschungsprojektes ‚Entwicklung von Indikatoren zur Überprüfung von Angeboten und Leistungen im Bereich Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)‘ (2008–2011) wurde von einer trinationalen Gruppe von Expertinnen und Experten ein „Vorschlag für ein Indikatoren-Set zur Beurteilung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ auf der Makroebene der Bildungssysteme in den Ländern Deutschland, Schweiz und Österreich erarbeitet (DiGiulio, Ruesch Schweizer, Adomßent, Blaser, Bormann u. a. 2011). Die Forschungsgruppe begründet ihr Anliegen u. a. damit, dass „die Integration von Nachhaltigkeit in das Bildungssystem noch nicht etabliert“, die Relevanz des Anliegens nicht unbestritten und die Umsetzung von BNE zudem oftmals von Einzelpersonen abhängig sei. In der Folge existierten bis dato keine systematischen Daten bzw. Qualitätskriterien zu Erfassung von Angaben zu BNE (Di Giulio u. a. 2011, S. 25). Das Forschungsprojekt zur Entwicklung von Indikatoren im Bereich BNE setzte hier an und entwickelte ein Indikatoren-Set, welches u. a. auf Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, vorhandene Lehrmittel, das Angebot an Nachhaltigkeitsstudiengängen an Hochschulen und Weiterbildungsangebote zu BNE abstellt, sowie Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, Austauschmöglichkeiten für Akteure der BNE im Rahmen von Netzwerken, die nationale Bildungsberichterstattung oder Forschung zu BNE listet (ebd., S. 37–38).⁴⁵ Trotz entsprechender Vorschläge für Indikatoren hat

44 Mögliche Fallstricke der Implementierung von BNE in die Lehrerbildung thematisiert Cornelia Gräsel (2020, S. 28–30).

45 Das vorgeschlagene Indikatoren-Set hat sich in der deutschen Bildungsberichterstattung nicht etabliert. Darauf deutet die Ausschreibung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Jahr 2017 von Richtlinien zur Förderung der „Entwicklung von Indikatoren im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung“ hin, die auf die Entwicklung von Indikatoren zielt, die anschlussfähig für die Bildungsberichterstattung sind (siehe <https://www.bmbf.de/foerderung/bekanntmachung-1396.html> [20.06.2020]).

BNE bislang keinen Eingang in die nationalen Bildungsberichte für Deutschland gefunden (vgl. de Haan 2018, S. 17).

Ein umfassendes Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland wurde von 2015 bis 2020 von einer Projektgruppe am Institut Futur unter Leitung des wissenschaftlichen Beraters des UNESCO-Weltaktionsprogramms (WAP) ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ in Deutschland, Prof. Dr. Gerhard de Haan, durchgeführt. Ziel war die Erfassung und Beschreibung eines differenzierten Bildes der Verankerung von BNE in Deutschland, der Umsetzung des WAP (2015–2019) sowie der Umsetzung des (darauf bezogenen) Nationalen Aktionsplans für BNE. Die Untersuchungen erstreckten sich u. a. auf den Grad der institutionellen Verankerung von BNE anhand von Analysen relevanter Dokumente, auf die Einschätzung von Expertinnen und Experten zur Verankerung und Verbreitung von BNE im Bildungsbereich sowie auf quantitative Analysen zur Implementation von BNE im Bildungsbereich.⁴⁶ Die Ergebnisse zum Grad der Verankerung von BNE in den zentralen Dokumenten zur schulischen Bildung auf Bundes- und Länderebene zeigen, dass in Schulgesetzen, in den einheitlichen Prüfungsanforderungen der KMK für das Abitur und in den KMK-Bildungsstandards für den mittleren Abschluss vergleichsweise wenig Bezüge zu BNE vorhanden sind (vgl. Brock 2018). Beispielsweise greifen lediglich die Bildungsstandards für Biologie, sowie – in deutlich geringer ausgeprägtem Maße – auch jene für das Fach Chemie BNE-Konzepte auf (vgl. Brock 2018, S. 84). Dies bestätigt Ergebnisse von Magdalena Buddeberg zur curricularen Verankerung von BNE im Rahmen ihrer Studie „Zur Implementation des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen (vgl. Buddeberg 2014, S. 87, 93). Darüber hinaus zeigte sich in der Analyse der Bildungs- und (Rahmen-)Lehrpläne der Länder, dass deutliche bundesland- und fachspezifische Unterschiede hinsichtlich vorhandener BNE-Bezüge existieren (vgl. Brock 2018). In entsprechenden Dokumenten von bestimmten Schulfächern, wie z. B. Biologie oder Geographie, ist BNE deutlich stärker verbreitet als in denen anderer Fächer (vgl. ebd., S. 113). Die im Rahmen des Monitorings ebenfalls erhobene Einschätzung von Expertinnen und Experten berichtet von einer „generally [...] slow and selective diffusion“, die zudem stark abhängig ist von den Gegebenheiten im jeweiligen Bundesland (Singer-Brodowski, Etzkorn & von Seggern 2019, S. 275; vgl. FU Berlin o. J.). Singer-Brodowski u. a. (2019) identifizieren einerseits die föderale und andererseits die hierar-

46 Sie beziehen sich auf die Bereiche der frühkindlichen, der schulischen und der beruflichen Bildung, auf Bildung im Hochschulbereich sowie auf non-formales und informelles Lernen und kommunale Bildungslandschaften und nehmen dezidiert auch die Umsetzung des UNESCO-Weltaktionsprogramms und des Nationalen Aktionsplans BNE in den Blick (vgl. Brock u. a. 2018; Singer-Brodowski, Etzkorn & Grapentin-Rimek 2019). Mit Blick auf das Thema der vorliegenden Arbeit werden hier nur Erkenntnisse zur Verankerung von BNE in Schule und schulischen Curricula dargestellt.

chische Organisationsstruktur des deutschen Bildungssystems als hinderliche Faktoren für eine weitreichende und gleichmäßige Diffusion von BNE. Auf Basis von qualitativen Experteninterviews kommen sie zudem zu dem Schluss, dass „teachers in Germany still struggle with how to implement ESD as a holistic and pluralistic approach“ (ebd., S. 279).

Im Kontext einer Evaluationsstudie zur politischen Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule resümieren Bernhard Ohlmeier und Andreas Brunold auf der Basis von Dokumentenanalysen, dass hierbei insbesondere projektförmige Maßnahmen vorherrschen und eine strukturelle Verankerung von BNE in den Unterrichtsfächern und im Schulleben bisher nicht gelungen sei (Ohlmeier & Brunold 2015, S. 308).

Andere Berichte und Reflexionen zum Stand der Implementierung von BNE in Schule und Curricula nehmen insbesondere einzelne Bundesländer, Programme oder Konzeptionen in den Blick (u. a. Rode 2005; Programm Transfer 21 2008; Wiedenhöft 2009; Schreiber 2010; Michelsen & Rode 2012; kritisch: Nikel & Heinrich 2016; Bagoly-Simó & Hemmer 2017; Keil, Kuckuck & Faßbender 2020). Beispielsweise wurden im Rahmen des Programms ‚Transfer-21‘ bundesweit in den beteiligten Bundesländern BNE-bezogene Maßnahmen an insgesamt rund zwölf Prozent aller allgemeinbildenden Schulen durchgeführt (vgl. Programm Transfer 21 2008). Kati Trempler, Judith Schellenbach-Zell und Cornelia Gräsel zeigten, dass Lehrerinnen und Lehrer, die am Programm ‚Transfer-21‘ beteiligt waren, im Vergleich zu einer Gruppe, die nicht daran teilnahmen, sich auch ein Jahr nach Programmende häufiger auf unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Ebene für die Umsetzung von BNE einsetzten (Trempler, Schellenbach-Zell & Gräsel 2012).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es im Zuge der bereits länger zurückliegenden Bundesmodellprogramme („21“ und ‚Transfer-21‘), der UN-Dekade BNE (2005–2014) und des UNESCO-Weltaktionsprogramms BNE (2015–2019) zahlreiche Impulse zur Implementation und Diffusion der Idee einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in das deutsche Bildungssystem gab. Diese sollten u. a. dazu beitragen, BNE in der Lehrerbildung, in den für sie leitenden Handlungsrahmen (Schulgesetze, Lehrpläne, Bildungsstandards) und in der Schulpraxis zu verankern. Vor dem Hintergrund der hier referierten Erkenntnisse kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass BNE als Querschnittsaufgabe umfassend und flächendeckend in das deutsche Schulsystem implementiert ist. Auch eine grundsätzliche Orientierung der Lehrerbildung auf Ziele, Inhalte und strukturelle Rahmenbedingungen für BNE bleibt ein Desiderat. Angesichts der eingeschränkten Verbreitung von BNE in Lehrerbildung und Schulsystem bleibt fraglich, auf welcher Basis bzw. in welchen Zusammenhängen Lehrpersonen – im Sinne von Professionalisierung – sich systematisch Wissen und Können für die Umsetzung der schulischen Querschnittsaufgabe BNE aneignen oder entsprechende Werthaltungen und Überzeugungen ausprägen können.

2.4 Wissen und Können sowie Werthaltungen und Orientierungen von Lehrpersonen im Gegenstandsbereich BNE

Es wurde bereits dargestellt, dass Lehrerinnen und Lehrer als Professionelle über spezifisches Wissen und Können, über bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, sowie über individuelle Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale, volitionale und selbstregulative Dispositionen verfügen sollen, die sie zur Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht befähigen. Bislang existieren einige wenige theoretisch und empirisch begründete Vorstellungen zu professionellen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern für BNE. Diese werden im Folgenden in einem ersten Schritt vorgestellt. Anschließend wird der Blick auf empirische Erkenntnisse zum BNE-spezifischen Wissen und Können von Lehrpersonen, zu Werthaltungen und Überzeugungen und zu Beiträgen der Lehrerausbildung zum Erwerb entsprechender Kompetenzen und Werthaltungen gerichtet.

2.4.1 Theoretisch-konzeptuelle Vorstellungen

Wie weiter oben dargelegt, sind professionelle Anforderungen in theoretische Konzepte, Kompetenzmodelle u. Ä. eingelassen. Mit Blick auf die Umsetzung von BNE als schulische Querschnittsaufgabe rekurrieren jene auf professionelle Anforderungen, denen Lehrerinnen und Lehrer gegenüberstehen und für die sie entsprechende Handlungskompetenzen benötigen. Insofern können theoretische Überlegungen und Modelle zu Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Gegenstandsbereich BNE einen Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit professionellen Anforderungen bilden. Beispielsweise werden in der ersten Ausgabe des ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung‘ elf Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer formuliert, die auf Fachunterricht bezogen sind (BMZ & KMK 2007, S. 205–206; ausführlich siehe Abschnitt 4.3). (Inhalts-)Wissen und „didaktisch-methodische Grundkompetenzen“ in den Kompetenzbereichen „Unterrichten“, „Erziehen, beraten und begleiten“, „Allgemeine Berufskompetenzen“ und „Schule entwickeln und gestalten“ werden in Analogie zu den Standards für die Lehrerbildung (KMK 2004) als zentrale Aspekte der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern im Gegenstandsbereich BNE aufgeführt (BMZ & KMK 2007, S. 205). Zugleich stellen die im ‚Orientierungsrahmen‘ dargelegten Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer primär eine Adaption der angestrebten Kompetenzen von Lernenden dar und beziehen sich auf die Durchdringung des Gegenstands BNE. Dabei wird ein kognitionspsychologisches Kompetenzverständnis in Anschluss an Weinert (2001a, 2001b) zugrunde gelegt. Im

Zentrum steht hierbei die fachunterrichtliche Umsetzung von BNE als professionelle Anforderung. In der Summe weisen die für Lehrerinnen und Lehrer formulierten Kompetenzen zwar Bezugnahmen auf professionsbezogene Kompetenzdiskurse auf. Deutlich wird zugleich, dass ihnen dennoch eine grundlegende professionstheoretische Systematik fehlt. Zudem weisen sie über den Bereich der professionellen Anforderungen hinaus, indem sie auch auf die Bereitschaft abstellen, „Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen“ (BMZ & KMK 2007, S. 206). Die zweite Ausgabe des ‚Orientierungsrahmens‘ von 2015 greift die Kompetenzformulierungen aus der ersten Ausgabe von 2007 nicht (mehr) auf. Unter Bezug auf Überlegungen von Gregor Lang-Wojtasik zum „Global Teacher“ (Lang-Wojtasik 2014) wird stattdessen der „Erwerb einer Reihe grundlegender Einsichten, Fähigkeiten und Bereitschaften“ aufseiten der Lehrpersonen gefordert und eine explizite Abgrenzung von „vorgegebenen Kompetenzkatalog[en]“ vorgenommen (KMK & BMZ 2015, S. 482).

Gregor Lang-Wojtasik stellt Überlegungen zu Kompetenzen eines „Global Teacher für kompetenzorientierten Unterricht“ im Hinblick auf das BNE-nahe Konzept des Globalen Lernens an (Lang-Wojtasik 2014). Im Fokus steht die professionelle Anforderung, Unterricht mit dem Ziel, den Kompetenzerwerb der Lernenden im Sinne einer BNE zu befördern, zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Hierfür integriert Lang-Wojtasik bildungstheoretische Überlegungen mit (kompetenzorientierten) Zielen des Globalen Lernens und theoretischen Vorstellungen von Unterricht. Jene nimmt er zum Ausgangspunkt für die Beschreibung professioneller Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. Zugleich sucht er Anschluss an professionstheoretische Überlegungen. In Anlehnung an das bereits dargelegte Verständnis von allgemeiner Handlungskompetenz von Weinert (2001a, 2001b) greift er auf ein Kompetenzverständnis zurück, das über kognitive Wissensbestände hinausreicht und Normen, Werte, individuelle Orientierungen sowie reflexive Fähigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen einschließt (Lang-Wojtasik 2014, S. 8). Ausgehend von bildungstheoretischen Überlegungen und den Zielen Globalen Lernens begreift Lang-Wojtasik dabei Mündigkeit, moralische Urteilsfähigkeit und Selbstorganisationsdispositionen als Rahmen von Handlungskompetenz und bezieht diese auf Lehrende wie Lernende gleichermaßen (ebd., S. 5). Weiterhin werden didaktische und domänenspezifische Wissensaspekte⁴⁷, Einstellungen und Haltungen im Bereich Globales Lernen sowie weitere personale Merkmale, wie

47 Hierzu zählen u. a. Wissen über Lern-/Aneignungsprozesse von Lernenden im Bereich Globales Lernen (z. B. „eine Idee der Sinngebenden Bezüge jener zu haben, für die sie Lernumgebungen anbieten“; „über ein (selbst)reflexives Handlungsrepertoire verfügen, mit dem sie Lernanlässe schaffen, in denen aus Information über Bildung handlungsleitendes Wissen transformiert werden kann“, Lang-Wojtasik 2014, S. 7), Wissen um die generelle, doppelte Kontingenz von Lehr-Lern-Prozessen sowie Wissen zu Globalem Lernen.

z. B. Authentizität (ebd., S. 7–8) als relevante Kompetenzaspekte zur Umsetzung von Globalem Lernen betrachtet. Entsprechend benennt Lang-Wojtasik die Bereiche „Haltung und Können“, „Inhalte und Themenfelder“, „Entwicklung und Entdeckung“ und „Geerdeter Weltblick und Menschlichkeit“ als zentrale Kompetenzbereiche und ordnet ihnen Kompetenzfacetten zu (Lang-Wojtasik 2014, S. 8). Für diese theoretisch argumentierten und teilweise im Rahmen eines Workshops mit Expertinnen und Experten zusammengetragenen Kompetenzaspekte postuliert Lang-Wojtasik eine prinzipielle Anschlussfähigkeit an das allgemeine Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006). Damit geht Lang-Wojtasik teilweise über (vorhandene) Kompetenzmodelle im Bereich BNE hinaus, indem er bildungstheoretische Überlegungen mit Zielen und Anforderungen im Gegenstandsbereich verbindet und den Anschluss an professionstheoretische Diskurse sucht.

Andere Autorinnen und Autoren betonen, dass die Fachgebundenheit einzelner Facetten des Professionswissens in den gängigen Kompetenzmodellen für Lehrpersonen und die fachlogische Organisation von Unterricht mit Blick auf Querschnittsaufgaben wie Bildung für nachhaltige Entwicklung eine Herausforderung darstellen (vgl. Hellberg-Rode & Schrüfer 2016). Beispielsweise steht für Antonietta Di Giulio, Christine Künzli David und Rico Defila (2008) die Bedeutung interdisziplinären Arbeitens im Mittelpunkt ihrer theoretischen Überlegungen zu (Teil-)Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Hiervon ausgehend postulieren sie, dass interdisziplinärer Unterricht der Zusammenarbeit in Lehrendenteams bedarf.⁴⁸ Sie lenken den Blick auf die Anforderung der interdisziplinären und kooperativen Gestaltung von BNE-Lernsettings und formulieren zusätzliche (Teil-)Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, die einerseits den Umgang mit disziplinär geprägten Fachkulturen und andererseits die Gestaltung interdisziplinärer Prozesse betreffen. Dazu zählen Kompetenzaspekte wie die Kenntnis von fachdisziplinären Zugängen und deren Spezifika oder die Fähigkeit und Bereitschaft, in interdisziplinären Lehrendenteams zusammenzuarbeiten.

In Ergänzung zu diesen Kompetenzen für Lehrpersonen konkretisieren Christine Künzli David und Ruth Kaufmann-Hayoz didaktische Prinzipien, die einem Verständnis von BNE als Vermittlung spezifischer Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung an Lernende entsprechen und beschreiben Ergebnisse

48 Di Giulio, Künzli David und Defila unterscheiden diesbezüglich zwischen Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlicher Schulstufen: Für die Sekundarstufen I und II bedarf es ihrer Auffassung nach einer Zusammenarbeit in Lehrendenteams, für den Primarbereich erachten sie es als „statthaft“, wenn interdisziplinärer Unterricht durch eine einzelne Lehrperson realisiert wird. Sie begründen dies mit schulstufenbezogenen Unterschieden in der Lehrerausbildung (fachwissenschaftliches bzw. primärpädagogisches Studium) und mit Blick auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie die angestrebten Bildungsziele auf den jeweiligen Schulstufen (vgl. Di Giulio u. a. 2008, S. 191–192).

einer empirischen Studie zur Umsetzung dieser didaktischen Prinzipien in einem Projekt zu transdisziplinärem Unterricht (vgl. Künzli David & Kaufmann-Hayoz 2008; Künzli David 2007).⁴⁹ Ausgehend von den angestrebten Lernzielen bzw. Kompetenzen aufseiten der Schülerinnen und Schüler akzentuieren sie damit auf BNE-bezogene didaktische Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer, die sich aus der Querschnittsaufgabe Bildung für nachhaltige Entwicklung ergeben.

Die Arbeiten von Bertschy, Künzli David und Lehmann (2013) bzw. Lehmann, Bertschy und Künzli David (2017) schließen hieran an. In Auseinandersetzung mit anderen Kompetenzmodellen für Lehrende im Bereich einer BNE kritisieren Bertschy, Künzli David und Lehmann (2013), dass Kompetenzmodellierungen oftmals über den Kern professioneller Tätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrer hinausgehen. Zwar sei es mit Blick auf die gesamtgesellschaftlichen Ziele von BNE durchaus wünschenswert und teilweise durchaus legitim, auch die individuelle Verantwortungsübernahme von Lehrerinnen und Lehrern und die Entwicklung personaler Kompetenzen im Sinne der BNE-Ziele zu fördern, jedoch sei dies nicht Aufgabe von Lehrerbildung (ebd., S. 5072): Entsprechende personale Kompetenzen können nicht im Zuge der Lehrerbildung erworben werden. Möglicherweise seien diese auch eher als Voraussetzungen dafür anzusehen, dass Lehrerinnen und Lehrer sich überhaupt für BNE im schulischen Kontext engagieren (vgl. Lehmann u. a. 2017, S. 3, 19–20). Bertschy u. a. (2013) konzentrieren sich in ihrem Beitrag zu ‚Professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen für die Entwicklung, Durchführung und Evaluation von BNE Unterrichtsangeboten in Kindergarten und Primarschule‘ daher auf professionsbezogene Kompetenzen im Gegenstandsbereich einer BNE. Dabei verfolgen sie das Anliegen, an allgemeine erziehungswissenschaftliche Diskurse zur Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern anzuknüpfen und legen ihren Überlegungen das heuristische, generische und empirisch bewährte Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) zugrunde (vgl. Lehmann u. a. 2017, S. 3; Bertschy u. a. 2013). Ihre theoretischen Überlegungen entwickeln sie unter Berücksichtigung des „übergeordneten Bildungsverständnis[ses] von BNE (Künzli David 2007, de Haan 2010) [...], von] anerkannten Qualitätsansprüchen an Unterricht (z. B. Helmke 2007) sowie [...] der Unterrichtsrealität von Kindergarten und Primarschule“ (Lehmann u. a. 2017, S. 3). Als Teil des BNE-spezifischen Wissens und Könnens von Lehrerinnen und Lehrern nennen sie u. a. Kenntnisse der „politische[n] Idee einer Nachhaltigen Entwicklung (insbesondere auch im Verständnis der Vereinten Nationen)“ und die Fähigkeit zur analytischen Unterscheidung „der regulativen Idee einer Nachhaltigen Entwicklung von der Ebene der Konkretisierungen“ (ebd., S. 8). Weiterhin führen

49 Im Sinne einer besseren Passfähigkeit zum Querschnittscharakter von BNE nutzt Künzli David in späteren Publikationen auch den Begriff „transversales Unterrichten“ (vgl. Valsangiacomo, Widorski & Künzli David 2014, S. 26).

sie Kenntnisse von und die kritische Auseinandersetzung mit den Zielen und den für Schülerinnen und Schüler anzustrebenden Teilkompetenzen von BNE (vgl. ebd., S. 9), sowie die BNE-bezogene fachliche Beurteilung und didaktische Aufbereitung von Unterrichtsthemen als relevante Wissens- und Könnensbestände von Lehrerinnen und Lehrern an. Die Unterscheidung von fachlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen geben sie zugunsten eines integrativen Wissensbereichs BNE auf, der „interdisziplinäre und transdisziplinäre Zugänge, Denk- und Arbeitsweisen“ erfordere (ebd., S. 7). Auf der Ebene der motivationalen, volitionalen und sozialen Kompetenzen nennen sie die „Bereitschaft, sich mit der Bedeutung der regulativen Idee einer Nachhaltigen Entwicklung als gesamtgesellschaftliche Herausforderung – auch in ihrer Fragwürdigkeit – kritisch auseinanderzusetzen“ und die „Bereitschaft, den Beitrag von Schule und Unterricht für die Umsetzung von Nachhaltiger Entwicklung kritisch mit Blick auf den Bildungsauftrag zu beleuchten, achtsam gegenüber Indoktrinationstendenzen sein und solche erkennen“ (ebd., S. 1; vgl. Bertschy u. a. 2013).

Marco Rieckmann rückt ebenfalls die didaktische Umsetzung von Lerngelegenheiten im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung als zentrale professionelle Anforderung in den Fokus. Er differenziert diesbezüglich, den Charakter von BNE als Querschnittsaufgabe aufgreifend, zwischen domänen-spezifischen Kompetenzen und multifunktionalen, fachübergreifenden Kompetenzen von Lehrpersonen (Rieckmann 2010, 2013; vgl. Weinert 2001b), und schreibt letzteren eine herausgehobene Bedeutung für BNE zu. Rieckmann lehnt sich theoretisch an das Konzept der DeSeCo-Schlüsselkompetenzen der OECD an (Rychen 2003). Er vergleicht unterschiedliche Kompetenzvorstellungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung aus dem internationalen Diskurs. Im internationalen Vergleich identifiziert er die

„Kompetenz zum vernetzten Denken und Umgang mit Komplexität, die Kompetenz zum vorausschauenden Denken und die Kompetenz zum kritischen Denken als die wichtigsten Schlüsselkompetenzen [...], die Individuen für das Verstehen zentraler Probleme der Weltgesellschaft und deren nachhaltigen Gestaltung benötigen (Rieckmann 2011)“ (Rieckmann 2013, S. 12).

Von der Prämisse ausgehend, dass Lernende entsprechende Lerngelegenheiten benötigen, um BNE-bezogene Kompetenzen zu entwickeln, müssen auch Lehrerinnen und Lehrer „neue Lehr-Lernkompetenzen [erwerben, – F.H.] u. a. Wissen über das Konzept einer nachhaltigen Entwicklung, vor allem aber auch Kompetenzen zur Gestaltung lernerzentrierter Lernumgebungen (vgl. UNECE 2012)“ (Rieckmann 2013, S. 13). Rieckmann knüpft hierbei eng an die von Künzli David (2007) formulierten didaktischen Prinzipien an und listet unter Bezug auf Barth, Godemann, Rieckmann und Stoltenberg (2007) sowie Künzli David (2007) exemplarisch dazu passende didaktische Ansätze bzw. Methoden auf (Rieckmann 2013, S. 12–13). Somit werden auch hier wissensbezogene

Kompetenzaspekte von Lehrerinnen und Lehrern und insbesondere das domänenspezifische Wissen sowie das BNE-bezogene didaktische Wissen als zentral betrachtet. Kritisch zu befragen ist zugleich die von Rieckmann vorgenommene Entkopplung multifunktionaler, fachübergreifender (Schlüssel-)Kompetenzen von domänenspezifischen Kompetenzen, da gerade didaktische Anforderungen immer auch aus gegenstandsbezogenen und damit domänenspezifischen Anforderungen erwachsen.

Ein umfassendes Konzept für Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im formellen und informellen Bildungsbereich formulieren Franz Rauch, Anna Streissler und Regina Steiner im Rahmen des österreichischen Projekts ‚Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE)‘ (vgl. Rauch, Streissler & Steiner 2008; Rauch, Steiner & Streissler 2008; Rauch & Steiner 2013). Von der Prämisse ausgehend, dass der Komplexität von BNE „nur durch Kooperationen und gezielte Weiterentwicklung der Kompetenzen im gesamten Team“ zu entsprechen ist (Rauch, Streissler & Steiner 2008, S. 13), fokussieren sie auf Lehrgruppen bzw. Lehrenden-Teams, die gemeinsam BNE umsetzen: „With ESD being such an extremely complex field of action, [...] it is more or less impossible for teachers to act as independent individuals“ (Rauch & Steiner 2013, S. 21).⁵⁰ Das Konzept stellt die kooperative Umsetzung von BNE in den Mittelpunkt und beinhaltet Kompetenzbeschreibungen auf individueller Ebene (Wissen und Können, Werten, Fühlen), auf sozialer Ebene (Kommunizieren und Reflektieren) und auf organisatorischer Ebene (Visionen entwickeln, Planen und Organisieren, Netzwerken; vgl. Rauch, Streissler & Steiner 2008, S. 14) bezogen auf die drei Handlungsfelder Lehrsetting, Institution und Gesellschaft (vgl. Kreis 2007).⁵¹ Im Sinne einer flexiblen Strategie ist es offen für Weiterentwicklungen. In Bezug auf die individuellen Handlungskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern formuliert das KOM-BiNE-Modell eine Reihe von Kompetenzen in den Bereichen Wissen und Können. Hierzu zählt vor allem der Erwerb von BNE-spezifischem Wissen:

- „acquiring general knowledge of the contents of sustainable development and of education for sustainable development;
- connecting contents from the different disciplines and from social and cultural contexts, and being able to understand their interactions and interdependencies;
- becoming aware that knowledge is culture and value driven;

50 Rauch und Steiner (2013, S. 16) betonen, dass eine Lehrperson allein nicht alle BNE-Kompetenzen entwickeln kann: „Having to develop all ESD competencies on one’s own is an endeavour that would certainly overtax any individual“.

51 Der verwendete Kompetenzbegriff orientiert sich an dem Konstrukt der „key competencies“ (OECD 2005; Rychen 2003), dem wiederum der kognitionspsychologische Kompetenzbegriff von Weinert (2001b) zugrunde liegt (siehe auch Abschnitt 2.1).

- tackling the uncertainty, preliminary and contradictions of such knowledge;
- critically challenging knowledge and developing it further in a joint, proactive approach“ (Rauch & Steiner 2013, S. 17).

Des Weiteren sollen Lehrpersonen über BNE-bezogenes didaktisches Wissen und Können verfügen („know a repertoire of methods and strategies for how to apply the knowledge and are able to further develop these methods themselves“; ebd., S. 18). Das KOM-BiNE-Modell hebt zudem die Wertbindung des BNE-Konzepts hervor, bezeichnet es als „a fundamentally normative concept“ (ebd., S. 19), und verweist auf die Bedeutung von Überzeugungen und Werthaltungen: Lehrerinnen und Lehrer sollen überzeugt sein,

„that sustainable development is viable and that, together, they can make a contribution toward that end. They keep their enthusiasm for ESD alive and try to inspire others to do the same. [...] they encourage learners in their commitment (empowerment)“ (ebd.).

Damit stehen in diesem Modell neben der interdisziplinär-kooperativen Umsetzung von BNE auch professionelle Anforderungen in Bezug auf die wissensbasierte und didaktische Umsetzung von BNE sowie die Ebene der individuellen Überzeugungen und Werthaltungen im Hinblick auf den normativen Gehalt von BNE im Fokus.

Im europäischen Kontext wurde im Rahmen des Projekts ‚Curriculum, Sustainable Development, Competences, Teacher Training (CSCT)‘ ein dynamisches Kompetenzmodell entwickelt, das in seinen Grundzügen an das zuvor dargestellte KOM-BiNE-Modell anknüpft (vgl. Sleurs 2008, S. 34). Das CSCT-Modell beschreibt drei übergeordnete Kompetenzbereiche von Lehrerinnen und Lehrern („teaching“, „reflecting and visioning“, „networking“; ebd.). Hinsichtlich des zugrunde liegenden Kompetenzverständnisses knüpft das CSCT-Modell ebenfalls an Weinerts Konzept von Handlungskompetenz an (vgl. Weinert 2001a). Vor diesem Hintergrund werden „knowledge development“, „action development“, „systems thinking“, „emotional development“ sowie „values and ethics“ als die fünf grundlegenden Kompetenzbereiche im Kontext von BNE beschrieben und jeweils auf drei professionelle Handlungsebenen von Lehrpersonen bezogen (Lehrerinnen und Lehrer als Individuen sowie als Akteurinnen und Akteure in der Institution Schule und in der Gesellschaft; vgl. Sleurs 2008, S. 42–43; siehe Tabelle 12). Ähnlich wie das KOM-BiNE-Modell hebt das CSCT-Kompetenzmodell die Bedeutung von Überzeugungen und Werthaltungen für BNE hervor (vgl. ebd.). Zugleich wird auf die Relevanz von Emotionen verwiesen, die bedeutsam für die Entwicklung einer grundsätzlichen Orientierung am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung sind. Das CSCT-Modell integriert inhaltsbezogenes, handlungsbezogenes und didaktisches Wissen in Bezug auf BNE und konzipiert diese Querschnittsaufgabe als inter-, trans-, pluri- bzw. crossdisziplinär. Damit unterscheidet es sich

von anderen Kompetenzmodellen, die fachdisziplinär ausgerichtet sind. Die theoretische Unterscheidung verschiedener Wissensbestände wird im Modell zwar begrifflich mitgeführt („conceptual, factual and action related knowledge“; ebd.), schlägt sich in den formulierten Kompetenzaspekten jedoch nicht nieder. Mit Blick auf die hier im Fokus stehenden Überlegungen zu Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, deren Kernaufgabe die Gestaltung von Unterricht darstellt, muss das CSCT-Modell als überfrachtet betrachtet werden. Bereits aus der Darstellung der Kompetenzbereiche wird ersichtlich, dass dem Modell eine integrierende theoretische Grundlegung fehlt. So bezieht sich das CSCT-Modell zwar auf das Konzept einer allgemeinen psychologischen Handlungskompetenz in Anschluss an Weinert (2001a). Jedoch wird in der Ausarbeitung deutlich, dass es zahlreiche Überlappungen und eine fehlende Trennschärfe zwischen den einzelnen Kompetenzaspekten gibt: Beispielhaft dafür sind die Kompetenzformulierungen „The teacher is able to acquire relevant and embodied knowledge about SD challenges and issues“ aus dem Bereich „knowledge“ (Sleurs 2008, S. 50) und „The teacher is a person that should [...] have knowledge about the practice and principles of SD“ aus dem Bereich „action“ (ebd., S. 73–74). Darin offenbart sich auch ein unzureichend geklärtes Verhältnis der einzelnen Kompetenzbereiche untereinander (vgl. Bertschy, Künzli David & Lehmann 2013, S. 5069).⁵² Dies betrifft ebenso die moderierende Rolle der „emotions“ („Thinking, reflecting, valuing, taking decisions and acting are inseparably tied to emotions“, Sleurs 2008, S. 66). Fragen der theoretischen Fundierung des Modells werden auch aufgeworfen, wenn Kompetenzen einerseits unter Bezug auf Weinert (2001a) als individuell erlernbar bzw. erwerbbar entworfen werden, die im Modell formulierten Kompetenzaspekte jedoch eher auf kognitive Voraussetzungen, wie beispielsweise die Fähigkeit zum systemischen Denken abstellen.⁵³ Angesichts des Anspruchs des CSCT-Modells, Kompetenzen von Lehrenden zu beschreiben, die entsprechend der hier zugrunde gelegten Prämisse im Rahmen der Lehrerausbildung erlernt bzw. entwickelt werden können, fallen zudem zwei Aspekte auf: Zum einen verweist die Unterscheidung der verschiedenen Bezugsebenen (Lehrende als Individuen, als Akteurinnen und Akteure in der Institution Schule sowie in der Gesellschaft) zu Recht auf die Eingebundenheit von Lehrerinnen und Lehrern in mehrere Bezugssysteme (Ego, Schule, Gesellschaft). Bereits Bertschy, Künzli David und Lehmann kritisieren jedoch:

„the fostering of personal behavior and desirable public commitment regarding sustainable development cannot be an integral part of the teacher professionalization process,

52 „Action is the process, where all the competences of the other four domains merge to enable participation and networking in SD [...]. By acting we must be able to apply knowledge, deal with systems thinking, handle emotions and be aware of values“ (Sleurs 2008, S. 71).

53 „The teacher is able to think in models and patterns, to recognize patterns and relationships in systems, to reflect on them and to consider them in decision making and acting. It all requires well developed imagination-skills“ (Sleurs 2008, S. 60).

and thus it cannot be the task of teacher education institutions“ (Bertschy, Künzli, Lehmann 2013, S. 5069–5070).

Zum anderen fokussiert das CSCT-Modell letztlich auf Lehrerinnen und Lehrer als „a collective rather than a single person“, und steht damit in einem Spannungsverhältnis zu Vorstellungen, in der Kompetenzentwicklung zunächst primär als individueller Prozess konzipiert wird (ebd.).

Ebenfalls aus dem europäischen Kontext stammt das UNECE-Modell (United Nations Economic Commission for Europe 2012), welches „competences in Education for Sustainable Development“ beschreibt und sich hierbei allgemein auf Pädagoginnen und Pädagogen, also nicht nur auf Lehrerinnen und Lehrer an Schulen, bezieht. Damit ist es professionsunspezifisch und trägt zentralen Eigenheiten der unterrichtlichen Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern nur begrenzt Rechnung. Das Modell greift auf Überlegungen zum Lebenslangen Lernen zurück (Delors 1996) und unterscheidet gemäß der dort beschriebenen Kategorien (Learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be) wissensbezogene, handlungsbezogene, soziale und personale Fähigkeiten, Dispositionen und Kompetenzen (ebd.). Diese werden entlang der drei BNE-bezogenen Zielbereiche „holistic approach, envisioning change, achieve transformation“ aufgefächert (vgl. UNECE 2012). Ähnlich wie das bereits dargestellte CSCT-Modell akzentuiert das UNECE-Konzept in seinen Kompetenzformulierungen einige Facetten, die einerseits unzureichend trennscharf sind und andererseits über professionsbezogene Anforderungen hinausreichen. So sollen Lehrende verstehen, „why there is a need to transform the education systems that support learning“ und sie sollen zugleich daran mitwirken, „to transform the education systems that support learning“ (UNECE 2012, S. 15). Damit geraten Anforderungen in den Blick, die nicht genuiner Bestandteil von Lehrerausbildung sind (vgl. Bertschy, Künzli David & Lehmann 2013, S. 5072). Im Unterschied zu den meisten vorgenannten Kompetenzmodellen (und ähnlich beispielsweise den Überlegungen von Gregor Lang-Wojtasik zum ‚Global Teacher‘) formuliert das UNECE-Modell Kompetenzen nicht ausgehend von einem zugrunde gelegten Kompetenzkonzept, sondern nimmt Ziele von BNE zum Ausgangspunkt für die Formulierung von als relevant erachteten Kompetenzen. Damit ist das Konzept nur begrenzt anschlussfähig an erziehungswissenschaftliche bzw. professionstheoretische Diskurse.

Aus dem us-amerikanischen Kontext stammt das ‚ESD-Toolkit‘ von Rosalyn McKeown, Charles Hopkins, Regina Rizzi und Maryanne Chrystalbridge. Dieses operiert mit Kompetenzaspekten in den Kategorien „knowledge“, „issues“, „skills“, „perspectives“ sowie „values“ (McKeown, Hopkins, Rizzi & Chrystalbridge 2002; vgl. McKeown & Hopkins 2007, S. 72–73) und benennt eine Reihe an Herausforderungen und Barrieren für die Implementierung von BNE. Bereits die Auflistung der Kategorien verdeutlicht, dass es

sich nicht um ein Kompetenzmodell im eigentlichen Sinn handelt, weshalb auf die weitere Darstellung an dieser Stelle verzichtet wird. Ähnlich wie elaborierte Kompetenzmodelle hebt aber auch das ESD-Toolkit die Bedeutung von BNE-spezifischem Wissen und Können sowie Werten für die Umsetzung von BNE hervor.

Einen *theorie- und empiriegeleiteten Zugang* zur Frage nach dem Wissen und Können bzw. den Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Gegenstandsbereich BNE wählen Gesine Hellberg-Rode und Gabriele Schrüfer (2016). Die Autorinnen orientieren sich am Vorgehen des Projekts COACTIV (z. B. Krauss u. a. 2008), in dessen Rahmen das allgemeine Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) fachspezifisch adaptiert wurde. In ihrer BNE-bezogenen Studie fokussieren sie den Kompetenzbereich „Kognitive Fähigkeiten und Professionswissen“ (Hellberg-Rode & Schrüfer 2016, S. 5).⁵⁴ Die Autorinnen identifizierten neben 26 BNE-spezifischen Kenntnissen und kognitiven Fähigkeiten auch neun personale und soziale Kompetenzaspekte, die für die Umsetzung von BNE im Unterricht von Bedeutung sind (ebd.). Für die unterrichtliche Umsetzung von BNE von besonderer Relevanz im Bereich der kognitiven Kompetenzen sind ihnen zufolge die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, die Kenntnis des Konzeptes Nachhaltige Entwicklung mit seinen grundlegenden Dimensionen und Prinzipien sowie das Verständnis globaler Prozesse, ihrer Dynamik und Interdependenzen. Im Bereich der personalen und sozialen Kompetenzen wurden der Empathiefähigkeit, der Kommunikations- und der Kooperationskompetenz, der Kritikfähigkeit und der Innovationsbereitschaft besondere Bedeutung zugemessen (ebd., S. 12, 14).

Zusammenfassend wird deutlich, dass zahlreiche Überlegungen und Modelle zu BNE-bezogenen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern auf die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht als zentrale professionelle Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer abstellen. Hierbei rücken teilweise unterschiedliche Aspekte in den Fokus, wie z. B. die didaktische Umsetzung von BNE oder die interdisziplinäre bzw. kooperative Gestaltung von Lernsettings. Zahlreiche Modelle und Überlegungen greifen auf etablierte Vorstellungen einer allgemeinen bzw. professionellen Handlungskompetenz (Weinert 2001a, 2001b bzw. Baumert & Kunter 2006) zurück. Dem BNE-bezogenen Wissen und Können sowie didaktischen Kompetenzen wird dabei häufig ein besonderer Stellenwert zugerechnet. Dies deckt sich mit der Bedeutung, die entsprechenden Wissensbeständen bzw. Kompetenzen in der

54 In einer zweistufigen, explorativen Delphi-Studie befragten sie zunächst BNE-Expertinnen und -Experten aus der Geografie-, Biologie- und Politikdidaktik sowie den Bildungswissenschaften mittels leitfadengestützter Interviews. Die so gewonnenen Daten wurden in einem zweiten Schritt als Grundlage für die Itementwicklung für eine quantitative Fragebogenstudie herangezogen (vgl. Hellberg-Rode, Schrüfer & Hemmer 2014) und mit den Kompetenzformulierungen für Lehrerinnen und Lehrer aus dem ‚Orientierungsrahmen‘ (BMZ & KMK 2007) abgeglichen.

Lehrerexpertiseforschung bzw. der Forschung zur Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern zugewiesen wird. Zugleich ergibt sich in der Zusammenschau der verschiedenen Überlegungen bzw. Modelle keine durchgehend konsistente oder gar konsensuale Vorstellung zu professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im Gegenstandsbereich BNE. Viele Modelle akzentuieren neben BNE-bezogenen Wissensbeständen und didaktischen Fähigkeiten auch personale Aspekte, wie z. B. motivationale Dispositionen, emotionale Fähigkeiten oder BNE-affine Werthaltungen und Überzeugungen. Mit Blick auf BNE als schulische Querschnittsaufgabe, die gerade *nicht* fachdisziplinär verortet ist (vgl. Oelkers 2004), und bei der sich die Aus- und Fortbildungssituation für Lehrerinnen und Lehrern disparat gestaltet, erweist sich die zentrale Bedeutung des (fachgebundenen) Professionswissens in vielen der vorgestellten Modelle oder Konzepte als konzeptionelles Problem.

2.4.2 Empirische Erkenntnisse

Auf Basis einer allgemeinen Vorstellung von professioneller Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Baumert & Kunter 2006) stehen im Folgenden empirische Erkenntnisse im Fokus, die Auskunft über die Gestalt bzw. das Vorhandensein entsprechender Handlungskompetenzen sowie einzelner Aspekte von Handlungskompetenz bei Lehrpersonen geben. Dabei werden entsprechende Handlungskompetenzen hier als Rekurs auf professionelle Anforderungen in der Umsetzung von BNE konzeptualisiert.

2.4.2.1 Professionswissen

Ausgehend von allgemeinen beruflichen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer wurde bereits herausgearbeitet, dass zur (erfolgreichen) Bewältigung professioneller Anforderungen das spezifische Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern von zentraler Bedeutung ist (vgl. Abschnitt 2.1). Jedoch gibt es nur wenige detaillierte Studien, die sich dem domänenspezifischen und didaktischen Wissen von Lehrpersonen in Bezug auf Bildung für nachhaltige Entwicklung widmen (vgl. Uitto & Saloranto 2017, S. 9). Hinsichtlich des BNE-spezifischen Fachwissens zeigen diese Studien, dass Lehrerinnen und Lehrer häufig wenig über BNE wissen oder zumindest nicht über ein umfassendes konzeptuelles Verständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung verfügen. Beispielsweise arbeitet Hansjörg Seybold (2006) heraus, dass Lehrerinnen und Lehrer einen geringen Kenntnisstand zum Leitbild nachhaltiger Entwicklung und über das dahinterstehende Bildungskonzept aufweisen. Insbesondere die verschiedenen Dimensionen nachhaltiger Entwicklung stellen eine Herausforderung für Fachlehrerinnen bzw. Fachlehrer dar (vgl. Burmeister, Schmidt-Jacob & Eilk 2013).

Darüber hinaus existieren Studien aus verschiedenen deutschen Bundesländern und bezogen auf unterschiedliche Schulformen, die sich dem Stand der Implementierung von BNE in Schule und dem Wissen von Lehrerinnen und Lehrern zu BNE widmen (vgl. Singer-Brodowski u. a. 2019; Buddeberg 2014; Burmeister & Eilks 2013; Hauenschild, Rode & Bolscho 2010; Rieß & Mischo 2008; Seybold & Rieß 2005). Diese weisen ähnliche Ergebnisse aus. Singer-Brodowski u. a. befinden: „teachers in Germany still struggle with how to implement ESD as a holistic and pluralistic approach“ (Singer-Brodowski u. a. 2019, S. 279). Burmeister und Eilks (2013) kommen in Bezug auf Chemie-lehrerinnen und -lehrer zu dem Ergebnis, dass etwa ein Drittel der Befragten kein bzw. kaum über ein adäquates Verständnis nachhaltiger Entwicklung verfügt. Magdalena Buddeberg konstatiert im Ergebnis ihrer Sichtung des Forschungsstandes für Deutschland, dass die Implementierung von BNE als Querschnittsaufgabe in vielen Fällen bereits an der „fehlenden Kenntnis dieses Bildungsauftrags auf Seiten des Schulpersonals“ scheitert (Buddeberg 2016, S. 273).

Verena Reinke untersucht im Rahmen eines Dissertationsprojektes BNE-bezogene Handlungskompetenzen von Geografielehrkräften sowie von BNE-Multiplikatorinnen und -Multiplikatoren der außerschulischen Bildung in Niedersachsen (vgl. Reinke 2017). Ihre Ergebnisse deuten darauf hin, dass das konzeptuelle BNE-Verständnis von Lehrpersonen ausbaufähig ist und die befragten außerschulischen BNE-Akteure über ein vertiefteres konzeptuelles BNE-Verständnis verfügen als die befragten Lehrpersonen. Dies wird u. a. auf das breite Spektrum an unterrichtlichen Themen und die begrenzte Zeit für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit interdisziplinären Gegenständen wie BNE zurückgeführt (Reinke & Hemmer 2017, S. 41).

Auch in internationalen Studien findet sich bestätigt, dass nur wenige Lehrerinnen und Lehrer ein ganzheitliches Verständnis von nachhaltiger Entwicklung aufweisen (vgl. Uitto & Saloranta 2017; Borg, Gericke, Höglund & Bergman 2013; Spiropoulou, Antonakaki, Kontaxaki & Bouras 2007; Summers & Childs 2007; Jucker 2002), wobei vor allem die ökologische Dimension als Teil des Verständnisses von nachhaltiger Entwicklung am ehesten reproduziert bzw. assoziiert wird (vgl. Redman, Wiek & Redman 2018; Borg u. a. 2013; Pepper & Wildy 2008; Cotton, Warren, Maiboroda & Bailey 2007; Summers, Childs & Corney 2005; Summers, Corney & Childs 2004).

Olena Zhukova, Ilona Fjodorova und Dzintra Iliško (2020) untersuchten u. a. das BNE-bezogene Wissen von Novizenlehrerinnen und -lehrern in Lettland. Sie arbeiten insgesamt vier Kategorien in Bezug auf das BNE-Verständnis der untersuchten Lehrpersonen heraus (no meaningful explanation, abstract/vague explanation, one-dimensional explanation, complex and meaningful explanation; ebd., S. 38–39) und zeigen, dass die Mehrheit der untersuchten, am Anfang ihres Berufslebens stehenden Lehrpersonen ein „insufficient and only modest level of understanding of the terms sustainability and

sustainable development“ aufweisen (ebd., S. 38).⁵⁵ Die Autorinnen bzw. Autoren finden damit andere Studienergebnisse zum unzureichenden BNE-bezogenen Wissen von Lehrerinnen und Lehrern (z. B. Burmeister & Eilks 2013; Spiropoulou u. a. 2007) bestätigt.

Anna Uitto und Seppo Saloranto zeigen im Rahmen einer Survey-Studie bei finnischen Lehrpersonen, dass die BNE-Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern von deren fachdisziplinären Hintergründen abhängen. Sie finden Zusammenhänge zwischen dem Maß, in dem Lehrerinnen und Lehrer BNE unterrichten sowie dem jeweiligen domänenspezifischen Wissen der befragten Lehrpersonen einerseits und den jeweiligen fachlichen Traditionen, Methoden und Praxen andererseits („the tradition, methods, and practices of different subjects‘ teaching“; Uitto & Saloranto 2017, S. 9). Ähnliche Zusammenhänge finden sich bei Borg u. a. (2013, 2012).

Coral Pepper und Helen Wildy (2008) verweisen darauf, dass zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer vor allem über oberflächliches Wissen zu BNE verfügen (vgl. Stir 2006). Ein eingeschränktes Verständnis („limited understanding“) von BNE fanden Neus Evans, Hilary Whitehouse und Ruth Hickey (2012) auch bei australischen Lehramtsstudierenden einer kleinen, regionalen Universität, die sie in ihrer Studie zu Konzepten zu Bildung für nachhaltige Entwicklung untersuchten.

Gunnar Jonsson (2008) arbeitete im Rahmen einer qualitativen Studie heraus, dass schwedische Referendarinnen und Referendare unterschiedlich akzentuierte Verständnisse von nachhaltiger Entwicklung ausprägten. Jonsson zeigt, dass einige der untersuchten Personen ein BNE-Verständnis entwickelten, das eher auf handlungsleitende Normen abzielt, während andere Personen eher ein inhaltlich geprägtes Verständnis von BNE herausbildeten.

2.4.2.2 Werthaltungen und Überzeugungen

Generell scheint den (domänenspezifischen) Werthaltungen und Überzeugungen, Einstellungen und Dispositionen von Lehrpersonen eine wichtige Bedeutung zuzukommen (z. B. Evans u. a. 2012; Pajares, 1992). Eine bedeutsame Rolle wird beispielsweise auch den subjektiven Theorien von Lehrenden im Hinblick auf die Entwicklung, Erprobung und Implementierung innovativer Zugänge für BNE zugeschrieben (DGfE 2004b, S. 13). Es existiert jedoch wenig empirische Forschung zur Bedeutung bzw. Rolle von Überzeugungen und Werthaltungen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung oder zur Entwicklung bzw. Veränderung BNE-affiner Werthaltungen und Überzeugungen (vgl. Andersson, Jagers, Lindskog & Martinsson 2013, S. 5136;

55 „They interpreted the concept in a quite general sense, trying to link ESD with continuity, durability. The most common association in this respect was that ‚education for sustainable development‘ means being able to use knowledge in practice after school is finished“ (Zhukova u. a. 2020, S. 40).

Burmeister & Eilks 2013, S. 167). Auf die möglicherweise hohe Relevanz der Kompetenzfacette Überzeugungen und Werthaltungen für das professionelle Handeln von Lehrerinnen bzw. -lehrern im Kontext von BNE haben bereits seit längerem Christine Winter und Roger Firth hingewiesen (vgl. Winter & Firth 2007; Firth & Winter 2007). Sie machen darauf aufmerksam, dass „[i]t is widely recognized that as in schools, efforts to mainstream ESD within teacher education have tended to involve educators already interested in or committed to this area of learning“ (ebd., S. 600), und begründen dies mit dem Zusatzcharakter der Querschnittsaufgabe BNE. Im Rahmen einer qualitativen Fallstudie von angehenden Geografielehrpersonen in England zeigen Winter und Firth die gegenseitige Einflussnahme von Fachwissen sowie Überzeugungen und Werthaltungen (z. B. commitment, epistemological beliefs) einerseits auf die Planung von Unterricht, die Adressierung von Lernzielen oder die Auswahl von Lehr-Lern-Materialien andererseits (vgl. Winter & Firth 2007, Firth & Winter 2007).

Auch in der bereits angesprochenen lettischen Studie von Zhukova u. a. (2020) standen Überzeugungen und Werthaltungen von Novizenlehrerinnen bzw. -lehrern im Fokus. Die bei dieser Personengruppe vorgefundene hohe Relevanz von BNE korrelierte jedoch nicht mit der Kenntnis von bzw. dem Bewusstsein („awareness“) der befragten Personen für BNE bzw. mit ihren Dispositionen, BNE im Unterricht umzusetzen (vgl. ebd., S. 41).

Die Werthaltungen und Überzeugungen von chinesischen Lehrerinnen und Lehrern im Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung untersuchen Guang Yang, Chi-Chung Lam und Ngai-Ying Wong (2010). Im Rahmen einer explorativen Studie mit dem Ziel, ein Testinstrument für BNE-bezogene Werthaltungen und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern zu entwickeln, befragten sie Lehrpersonen für das Fach Geografie zur Bedeutung von nachhaltiger Entwicklung und von BNE, zu den mit BNE assoziierten Werthaltungen und zu favorisierten Lehrstrategien für die Umsetzung von BNE (vgl. Yang, Lam & Wong 2010). Im Ergebnis unterscheiden sie vier Dimensionen in Bezug auf nachhaltigkeitsbezogene Werte (Respekt und Fürsorge für alles Leben, ökologische Integrität, soziale und ökonomische Gerechtigkeit sowie die Orientierung an Demokratie, Gewaltfreiheit und Frieden), sowie drei Dimensionen BNE-bezogener epistemologischer Vorstellungen (Alltags- und Lebensweltbezug, Orientierung an zukünftigen Bedürfnissen von Lernenden, integrierter Lehr-Lern-Ansatz). Yang u. a. konstatieren zudem, dass der von der UNESCO formulierte Rahmen in Bezug auf BNE-bezogene Werthaltungen für den chinesischen Kontext angepasst werden müsse (ebd.) und verweisen damit auf die Standort- bzw. Kulturgebundenheit von Werthaltungen und Überzeugungen.

2.4.2.3 Beiträge der Ausbildungsphasen

Grundsätzlich stellt sich die Frage, wie (angehende) Lehrerinnen und Lehrer Wissen zu BNE oder BNE-bezogene Werthaltungen und Überzeugungen erwerben können bzw. inwiefern (spezifische) BNE-bezogene Angebote im Rahmen der Lehrerausbildung zu einem Wissens- oder Kompetenzzuwachs oder zur Entwicklung von Werthaltungen und Überzeugungen im Gegenstandsbereich BNE aufseiten von Lehrpersonen beitragen können. Dazu untersuchten beispielsweise Jan-Ole Brandt, Lina Bürgener, Matthias Barth und Aaron Redman (2019) in einer Mixed-Methods-Studie den Kompetenzzuwachs deutscher Lehramtsstudierender hinsichtlich ihres BNE-bezogenen Fach- und didaktischen Wissens, sowie ihre Motivation und Bereitschaft, BNE im Unterricht umzusetzen, im Zusammenhang mit der Teilnahme an spezifischen Studienmodulen. Hierbei fanden sie Hinweise, dass sich die Teilnahme an BNE-bezogenen Modulen im Rahmen des Lehramtsstudiums positiv auf das konzeptuelle Verständnis des Leitbildes nachhaltige Entwicklung, den Wissenszuwachs hinsichtlich des BNE-bezogenen didaktischen Wissens und insbesondere mit Blick auf die Motivation und Disposition zur Umsetzung von BNE auswirkten. Jedoch konnten sie keinen Kompetenzzuwachs im engeren Sinne nachweisen (Brandt u. a. 2019). Sie führen dies darauf zurück, dass entsprechende Angebote vor allem punktuell vorgehalten werden und schlussfolgern, dass bezogen auf BNE ein kontinuierlicher Ausbildungs- und Kompetenzentwicklungsprozess bei Lehrpersonen notwendig sei (ebd.).

Péter Bagoly-Simó, Ingrid Hemmer und Verena Reinke (2018) beschreiben die Architektur eines Masterstudienprogramms in Geographie als Möglichkeit zum Erwerb BNE-bezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. Hierbei nehmen sie auch Kompetenzen zur Befähigung von Lehrpersonen als ‚change agents‘⁵⁶ in den Blick und diskutieren Stärken sowie Schwächen des Programms auf Basis erster Rückmeldungen von Teilnehmenden.

Francisco Borges (2019) untersuchte das BNE-bezogene Wissen, die Motivation und Werthaltungen („attitudes“) sowie das Verhalten von portugiesischen Studierenden des Grundschullehramts in einer quantitativen Befragung. Dabei standen allgemeine Wissensbestände, Werthaltungen und Überzeugungen sowie die Motivation in Bezug auf BNE und ein BNE-affines Verhalten im Fokus. Borges fand heraus, dass die befragten Personen „have knowledge and attitudes that are largely favourable to the majority of the selected themes relevant to SD“, und stellt diese in einen Zusammenhang mit entsprechenden Angeboten im Rahmen des Studiums (Borges 2019, S. 30). Zugleich zeigte sich in der Studie, dass kein direkter Zusammenhang zwischen Wissen und Einstellungen auf der einen Seite und BNE-bezogenen Verhaltensweisen auf der anderen Seite angenommen werden kann:

56 Für (konzeptionelle) Überlegungen zur Bedeutung von Lehrpersonen als ‚change agents‘ und zu darauf bezogenen Kompetenzen vgl. Bedehäising 2020.

„As far as behaviours are concerned, the group were not overall as favourable to SD as with the other two dimensions, further, it was found that the stronger correlation was established between knowledge and attitudes and the weaker one between attitudes and behaviours“ (ebd.).

Borges leitet daraus die Notwendigkeit ab, dass das Lehramtsstudium entsprechende Lerngelegenheiten für den Erwerb von BNE-bezogenem Wissen, Werthaltungen und Motivationen bereithalten sollte. Das Wissen über bereits vorhandene Zugänge von Lehramtsstudierenden zu BNE könne für die Konzeption von spezifischen Angeboten fruchtbar gemacht werden (vgl. ebd.).

Anna Popova, David Evans und Violeta Arancibia (2016) betonen die Bedeutung, insbesondere berufsbegleitend mit Lehrerinnen und Lehrern zu arbeiten und diese zu BNE weiterzubilden. In ihren Studien zeigte sich, dass Referendarinnen und Referendare bzw. Lehramtsstudierende sich stark an der jeweiligen Kultur und den etablierten Praxen der jeweiligen Schule orientieren, anstatt Innovationen in Bezug auf BNE, die sie im Rahmen des Lehramtsstudiums kennengelernt haben, einzubringen (vgl. ebd.; auch Winter & Firth 2007).

Erin Redman, Armin Wiek und Aaron Redman (2018) untersuchten ein konkretes Weiterbildungsangebot für Lehrpersonen. Sie konzipierten einen längerfristigen, berufsbegleitenden Weiterbildungskurs zu BNE für Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen Primar- und Sekundarschulen in den USA und evaluierten dessen Durchführung. Schwerpunkt dabei war „to assess the change in the teachers‘ knowledge, intentions and behaviours with regards to sustainability“ (Redman, Wiek & Redman 2018, S. 67). Redman u. a. gehen davon aus, dass BNE durch die damit verbundenen Denkstile, Wissensbestände, spezifischen Werte und Werthaltungen geprägt sei (ebd., S. 61) und dieses auch in entsprechenden Weiterbildungsangeboten berücksichtigt werden müsse. In ihrer Evaluation fokussierten sie insbesondere die Beiträge des Weiterbildungskurses zu Veränderungen von „the participants‘ (a). sustainability related knowledge, (b). awareness of key sustainability competencies, (c). perception of self-efficacy, and (d). behavioural intentions“ (ebd., S. 67). Sie konnten zeigen, dass die Kursteilnahme zu einer signifikanten Verbesserung des BNE-bezogenen Wissens und zu einer Veränderung der Sichtweisen auf BNE führte: „the participants [...] demonstrated a shift from viewing sustainability as a content area associated with the environment to viewing it as a process and a way of interacting with people and the world“ (ebd., S. 74). Sie verweisen zudem auf die Bedeutung von Persönlichkeitsaspekten für die Umsetzung von BNE: „The increase in behavioural intention, at least in part, can be attributed to engaging teachers‘ whole personality (e. g., personal, social and professional)“ (ebd., S. 74).

Klas Andersson, Sverker Jager, Annika Lindskog und Johan Martinsson (2013) untersuchten die Effekte von spezifischen BNE-Kursen in der Lehrerausbildung bei schwedischen Studierenden. Im Rahmen eines Kontrollgrup-

pendesigns konnten sie zeigen, dass „participating in a teacher education course designed to provide the tools needed to teach about SD can generate pro-SD beliefs and norms among future teachers“ (ebd., S. 5136). Sie fanden heraus, dass sich dieser Zusammenhang unabhängig vom vorgängigen Enthusiasmus der Studierenden oder von deren moralischer Verpflichtung in Bezug auf BNE zeigte (ebd., S. 5145). Gleichwohl Andersson u. a. in ihrer Studie nur kurzzeitige Effekte zeigen konnten und die Ergebnisse nicht dazu beitragen, aufzuklären, wie die Veränderung der beliefs zustande kommt, deutet sich hier – im Unterschied zu Forschungsergebnissen beispielsweise aus dem Bereich der Umweltbildung⁵⁷ – an, dass spezifische BNE-Angebote einen Beitrag zur Entwicklung entsprechender Überzeugungen und Werthaltungen aufseiten von Lehrpersonen leisten können.

2.4.2.4 Umsetzung in der Unterrichtspraxis

Erkenntnisse zur Umsetzung von BNE in der Unterrichtspraxis können weitere Hinweise auf professionelle Anforderungen liefern. Die bereits angesprochene Studie von Jonsson (2008) an schwedischen Referendarinnen und Referendaren zeigte, dass sich verschiedene Verständnisse von BNE („action orientated normative attitude“ bzw. „normative content-orientated attitude“, vgl. Jonsson 2008) unterschiedlich auf den Lehrprozess der untersuchten Lehramtsanwärterinnen und -anwärter auswirken: Während jene Lehrpersonen, die eine „action orientated normative attitude“ aufwiesen, die Vermittlung (subjektiver) Normen fokussierten, stellten Lehrpersonen mit einer „normative content-orientated attitude“ eher inhaltliche Aspekte einer BNE sowie die Entwicklung analytischer Kompetenzen bei den Lernenden in den Mittelpunkt (vgl. ebd.).

Eine brasilianische Studie berichtet von den Schwierigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern, BNE-Themen in den Unterricht zu integrieren und dabei dem interdisziplinären Charakter von BNE gerecht zu werden. In der Untersuchung von Florêncio de Araújo, Magnólia Fernandes und Maria Arminda Pedrosa wird dies mit der Abwesenheit von entsprechenden multi- oder interdisziplinären Zugängen in der Lehrerbildung begründet (vgl. de Araújo, Fernandes & Pedrosa 2014).

Christine Winter und Roger Firth untersuchten in ihrer bereits angeführten qualitativen Fallstudie, welches Wissen angehende Sekundarschullehrerinnen und -lehrer in England zu BNE haben und wie sie ihr Wissen, ihre Erfahrungen und persönlichen Werthaltungen und Überzeugungen in Lehrpraktika umsetzen (vgl. Winter & Firth 2007; Firth & Winter 2007). Sie zeigen Dilemmata auf, vor

57 Beispielsweise finden Cory T. Forbes und Michaela Zint keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen der Anzahl von besuchten Kursen bzw. Modulen der Umweltbildung im Rahmen der Lehrerbildung in den USA und den auf Umweltbildung bezogenen Werthaltungen bzw. Überzeugungen der befragten Lehrpersonen, ihren selbst zugeschriebenen Kompetenzen oder ihren berichteten Unterrichtserfahrungen in Bezug auf Umweltbildung (vgl. Forbes & Zint 2011).

denen angehende Lehrerinnen und Lehrer stehen, wenn sie kontroverse BNE-Themen bzw. -Inhalte unterrichten, die nicht nur (fachliche) Wissensbestände, sondern auch persönliche Werthaltungen tangieren. Hierzu zählen u. a. der Einfluss individueller Werthaltungen und Überzeugungen auf unterrichtliche Zielstellungen, die Themen- und Materialauswahl sowie das spannungsreiche Verhältnis zwischen dem eigenen BNE-Commitment und einer erwarteten professionellen Neutralität (vgl. Winter & Firth 2007, S. 354–356).

Die ebenfalls bereits erwähnte Studie von Zhukova u. a. (2020) benennt darüber hinaus verschiedene Faktoren, die vonseiten der untersuchten Lehrpersonen als Herausforderungen der Umsetzung von BNE markiert werden. Neben einigen Rahmenbedingungen benennen jene die erlebte Diskrepanz der Anforderungen einer BNE als interdisziplinärer, schulischer Querschnittsaufgabe einerseits zu den etablierten, schulfachlich organisierten Unterrichtspraxen und -traditionen andererseits, sowie unzureichende domänen- sowie BNE-bezogene didaktische Wissensbestände (vgl. ebd., S. 41–42).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es eine Reihe an Erkenntnissen zu professionellen Wissensbeständen von Lehrerinnen und Lehrern im Gegenstandsbereich BNE und zum Erwerb entsprechender kognitiver Kompetenzen im Zuge der verschiedenen Ausbildungsphasen gibt. Deutlich wird über die unterschiedlichen Studien hinweg, dass sich der allgemeine bzw. fachbezogene Wissenstand von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf BNE insgesamt unterscheidet (vgl. Zhukova u. a. 2020; Uitto & Saloranta 2017; Borg u. a. 2012; Evans u. a. 2012; Jonsson 2008) und häufig als unzureichend betrachtet wird (vgl. Zhukova 2020; Buddeberg 2016; Burmeister & Eilks 2013; Borg u. a. 2013; Evans u. a. 2012; Seybold 2006). Einige Studien liefern Hinweise darauf, dass spezifische BNE-bezogene Angebote in der Lehrerbildung sich positiv auf das konzeptuelle Verständnis des Leitbildes nachhaltige Entwicklung oder den Wissenszuwachs hinsichtlich des BNE-bezogenen didaktischen Wissens auswirken (vgl. Brandt u. a. 2019; Borges 2019; Redman u. a. 2018). Zugleich wird die Herausforderung, eine interdisziplinäre Querschnittsaufgabe im Kontext einer primär fachlogischen Organisation von Unterricht zu realisieren (vgl. de Araújo u. a. 2014), als wichtiges Hemmnis der Umsetzung von BNE benannt.

Deutlich weniger empirische Forschung existiert zur Bedeutung bzw. Rolle von Überzeugungen und Werthaltungen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung oder zur Entwicklung bzw. Veränderung BNE-affiner Werthaltungen und Überzeugungen. Beispielsweise arbeiten Winter und Firth (2007) die Einflussnahme von Fachwissen sowie Überzeugungen und Werthaltungen auf die Planung von Unterricht, die Adressierung von Lernzielen oder die Auswahl von Lehr-Lern-Materialien heraus. Sie machen zudem darauf aufmerksam, dass insbesondere Lehrpersonen, die bereits BNE-affine Werthaltungen und Überzeugungen aufweisen, sich für die Umsetzung von BNE engagieren (ebd.). Zhukova u. a. (2020) hingegen finden in Bezug auf Leh-

rerinnen bzw. Lehrer, die am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn stehen, keinen Zusammenhang zwischen einer hohen individuellen Relevanzzuschreibung an BNE und der jeweiligen Aufmerksamkeit für BNE oder der individuellen Disposition, BNE im Unterricht umzusetzen (vgl. ebd.). Andersson u. a. (2013) weisen auf positive Effekte von BNE-bezogenen Angeboten im Rahmen der Lehrerbildung auf die Entwicklung von Werthaltungen und Überzeugungen hin, die unabhängig von vorgängigen Einstellungen der Befragten auftreten. Darüber hinaus zeigen Studien, dass die Umsetzung von BNE im Unterricht von zahlreichen Herausforderungen begleitet wird, die sich einerseits aus dem interdisziplinären Charakter (vgl. de Araújo u. a. 2014), den normativen Aspekten einer BNE (vgl. Winter & Firth 2007) oder den jeweiligen Voraussetzungen aufseiten der Lehrpersonen bzw. den schulischen Rahmenbedingungen (vgl. Zhukova u. a. 2020) ergeben. Wenn Lehrpersonen eine zentrale Rolle für die Gestaltung von Schule und Unterricht im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung einnehmen sollen (vgl. UNESCO 2021; LeNa 2014), dann verweisen die dargelegten Forschungsbefunde auf deutliche Herausforderungen hinsichtlich der Bewältigung der mit der Umsetzung der Querschnittsaufgaben Bildung für nachhaltige Entwicklung einhergehenden professionellen Anforderungen.

2.5 Forschungsdesiderate

Wie eingangs beschrieben, wurde *Bildung für nachhaltige Entwicklung* im Zuge der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (UNCED) im Jahre 1992 zum wichtigen politischen Leitbild. Bildung gilt als zentraler Schlüssel zu nachhaltiger Entwicklung (BMU 1993; UN 2015), als „*enabling or implementation strategy*“ (UNESCO 2005a, S. 26). Zahlreiche Initiativen und Programme – weltweit und im nationalen Kontext – wurden umgesetzt, um die Orientierung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung zu befördern (siehe Abschnitt 1.1). Auch schulische und außerschulische Bildung sollen dieses Leitbild aufgreifen und zu einer nachhaltige(re)n Gestaltung von Gegenwart und Zukunft beitragen. Zahlreiche Bemühungen und Programme soll(ten) Impulse zur Implementierung der Idee einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in das deutsche Bildungssystem geben. Jedoch kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht davon ausgegangen werden, dass BNE als Querschnittsaufgabe umfassend und flächendeckend in das deutsche Schulsystem implementiert ist (siehe Abschnitt 2.3.2).

Lehrerinnen und Lehrern wird für die Umsetzung der schulischen Querschnittsaufgabe Bildung für nachhaltige Entwicklung und die Implementierung von BNE in Schule und Unterricht eine zentrale Bedeutung zugeschrieben (vgl.

UNESCO 2021; LeNa 2014). Wie die voranstehenden Abschnitte zeigen, wurden seit der Konferenz von Rio, 1992, mit Blick auf die schulische Umsetzung von BNE in Deutschland zahlreiche Maßnahmen ergriffen, Konzeptionen erstellt, Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer geschaffen, Curricula überarbeitet oder Projekte aufgelegt (siehe Abschnitte 2.3 und 2.4.1). Der Forschungsstand offenbart, dass eine Diskrepanz zwischen BNE als Zieldimension von Bildungsprozessen und der (bislang) unzureichenden Beschreibung von damit einhergehenden professionellen Anforderungen an Lehrpersonen besteht. Es existieren zahlreiche BNE-Konzeptionen und Publikationen zu BNE, die jedoch vorrangig Lernprozesse oder zu erwerbende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen bzw. Kompetenzen *von Lernenden* in den Blick nehmen und theoretisch bearbeiten (z. B. Lang-Wojtasik & Scheunpflug 2005; BMZ & KMK 2007; de Haan 2008; de Haan u. a. 2008; Bormann & de Haan 2008; de Haan, Grundmann & Plesse 2009). Wesentlich seltener jedoch werden die (damit einhergehenden) Anforderungen an Lehrerinnen bzw. Lehrer mit Blick auf die Umsetzung von BNE als schulische Querschnittsaufgabe thematisiert. Diese (wahrgenommene) Diskrepanz zwischen BNE als Zieldimension von Bildungsprozessen und der (bislang) unzureichenden Beschreibung von Anforderungen an Lehrpersonen, stellt den Ausgangspunkt für diese Arbeit dar.

Ausgehend von allgemeinen Vorstellungen einer professionellen Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern wurde in den vorangegangenen Abschnitten die grundlegende Bedeutung des Professionswissens sowie von Werthaltungen und Überzeugungen für die professionelle Tätigkeit von Lehrpersonen herausgestellt (siehe Abschnitte 2.1 und 2.2). Vor diesem Hintergrund ist von Interesse, welche professionellen Anforderungen sich spezifisch im Kontext von BNE in Bezug auf das Wissen und Können von Lehrpersonen ergeben, auch mit Blick darauf, dass BNE als Querschnittsaufgabe einer anderen Logik als Schulfächer mit zugehörigen Fachdisziplinen folgt. Angesichts der Normativität von pädagogischen Berufen einerseits und von Bildung für nachhaltige Entwicklung andererseits rücken zudem professionelle Anforderungen in Bezug auf individuelle Werthaltungen und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern in den Blick. Ein Überblick zur Implementierung von BNE in die verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung (Abschnitt 2.3.1) zeigt, dass deren grundsätzliche „Neuorientierung“ hinsichtlich inhaltlicher Ausrichtungen auf und struktureller Rahmenbedingungen für BNE weiterhin ein Desiderat darstellt (vgl. UNESCO 2021; Gräsel 2020; Rieckmann & Holz 2017a, 2017b). Relativ unverbunden existieren daneben zahlreiche Überlegungen und Modelle zu BNE-bezogenen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, die auf die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht als zentrale professionelle Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer abstellen. Diese orientieren sich mehrheitlich an Vorstellungen einer allgemeinen bzw. professionellen Handlungskompetenz (Weinert 2001a, 2001b bzw. Baumert &

Kunter 2006) und rücken verschiedene Kompetenzaspekte in den Fokus, rekurrieren damit also auf unterschiedliche professionelle Anforderungen in der Umsetzung von BNE. Insgesamt steht das oftmals als fachgebundenes Wissen konzipierte Professionswissen in diesen Modellen in einem Spannungsverhältnis zum interdisziplinären Charakter von BNE.

Theoretisch differenzierter konzeptualisierbar sind zudem die Frage der doppelten Normativität von BNE als pädagogische Aufgabe einerseits und normatives Leitbild andererseits, sowie die damit einhergehenden professionellen Anforderungen (siehe Abschnitt 2.4.1). Empirische Studien zeigen, dass sich allgemeine bzw. fachbezogene Wissensstände von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf BNE unterscheiden (z. B. Zhukova u. a. 2020; Uitto & Saloranta 2017; Jonsson 2008) und zudem häufig unzureichend ausgeprägt sind (z. B. Buddeberg 2016; Burmeister & Eilks 2013). Studien zu Überzeugungen und Werthaltungen in Bezug auf BNE finden sich vergleichsweise wenige. Beispielsweise werden Überzeugungen und Werthaltungen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung als Einflussfaktoren bezüglich der Planung von Unterricht, der Adressierung von Lernzielen oder der Auswahl von Lehr-Lern-Materialien herausgestellt (vgl. Winter & Firth 2007). Einige Studien liefern Hinweise darauf, dass spezifische BNE-bezogene Angebote in den verschiedenen Ausbildungsphasen von Lehrerinnen und Lehrern sich positiv auf das BNE-bezogene Professionswissen auswirken (vgl. Brandt u. a. 2019; Borges 2019; Redman u. a. 2018) und positive Effekte hinsichtlich der (Weiter-)Entwicklung von BNE-bezogenen Werthaltungen und Überzeugungen zeitigen können (vgl. Andersson u. a. 2013).

In der Summe verdeutlichen empirische Studien, dass die Umsetzung von BNE im Unterricht von zahlreichen Herausforderungen geprägt ist, die sich aus deren interdisziplinären Charakter (vgl. de Araújo u. a. 2014), normativen Aspekten (vgl. Winter & Firth 2007) oder den jeweiligen Voraussetzungen aufseiten der Lehrpersonen bzw. den schulischen Rahmenbedingungen ergeben (vgl. Zhukova u. a. 2020) (siehe Abschnitt 2.4.2). Diesbezüglich besteht nicht nur grundlegender Forschungsbedarf zu damit einhergehenden Anforderungen, sondern auch zur Bedeutung der individuellen Werthaltungen und Überzeugungen in Bezug auf ein normatives Konzept, das als bildungspolitischer Anspruch an Schule herangetragen wird, zum Verhältnis von individuellen und professionellen Werthaltungen und Überzeugungen sowie zur Frage des Erwerbs einer professionellen pädagogischen Haltung in Bezug auf den Gegenstand BNE.

Die in den vorangegangenen Abschnitten dargestellten Erkenntnisse werden im Weiteren zum Ausgangspunkt genommen, um zunächst einmal grundlegender zu fragen, welche professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in BNE-Konzeptionen einerseits enthalten sind und welche professionellen Anforderungen Lehrpersonen in der subjektiven bzw. kollektiven Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis zu BNE beschreiben. Damit wird

der Versuch unternommen, die professionellen Anforderungen an die Umsetzung von BNE sowohl aus der Perspektive der (Querschnitts-)Aufgabe, als auch aus der Praxisperspektive der Umsetzenden in den Blick zu nehmen. Das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Arbeit richtet sich damit auf die theoretische und empirische Beschreibung professioneller Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf die unterrichtliche Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Arbeit soll dazu beitragen, die herausgearbeitete Lücke zwischen vielgestaltigen Zielvorstellungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und der weiterhin als unzureichend betrachteten Umsetzung von BNE in Schule und Unterricht zu verringern, indem die in die Querschnittsaufgabe BNE eingeschriebenen professionellen Anforderungen aus einer theoretisch-konzeptuellen und einer praxisreflektierenden Perspektive betrachtet werden. Deren Zusammenführung liefert möglicherweise neue Ansatzpunkte für die Implementierung von BNE in Schule und Unterricht bzw. die Weiterentwicklung bestehender Ansätze.

3 Fragestellungen, Konzeption und Kontext der Arbeit

Um professionelle Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im Gegenstandsbereich einer BNE zu untersuchen, war zunächst ein Überblick erforderlich, welche Professionalitätsvorstellungen in Bezug auf Unterrichten als Kernaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern existieren, welche professionellen Anforderungen sich daraus ergeben und welche Erkenntnisse die Forschung bereits in Bezug auf professionelle Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer sowie spezifische Kompetenzaspekte im Gegenstandsbereich BNE hervorgebracht hat (siehe Kapitel 2). Ausgehend von dem in Abschnitt 2.5 formulierten Desiderat, zunächst grundlegender zu fragen, welche professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer einerseits in BNE-Konzeptionen enthalten sind und welche professionellen Anforderungen andererseits Lehrpersonen an die Umsetzung von BNE in einer praxisreflektierenden Perspektive beschreiben, werden im Folgenden das Erkenntnisinteresse, die Konzeption und der Aufbau sowie spezifische Rahmungen der hier vorgelegten Arbeit dargestellt.

3.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen

Vor dem Hintergrund der vielgestaltigen Zielvorstellungen einer BNE einerseits und der bisher als unzureichend eingeschätzten Implementierung im Bildungsbereich, der vergleichsweise geringen Bekanntheit der Idee sowie der defizitären, domänenspezifischen Wissensbestände von Lehrpersonen andererseits richtet sich das zentrale Erkenntnisinteresse der Arbeit auf die theoretische und empirische Beschreibung professioneller Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die unterrichtliche Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich dabei auf UNESCO-Projektschulen als Kontext⁵⁸ und untersucht vor diesem Hintergrund und dem dargelegten Forschungsstand:

- Welche professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im Gegenstandsbereich einer Bildung für nachhaltige Entwicklung finden sich auf konzeptuell-theoretischer Ebenen in Konzeptionen von BNE beschrieben?

58 Der Einbezug von UNESCO-Projektschulen im ursprünglichen Erhebungsdesign gründete auf der Annahme, dass BNE über die konzeptuellen Bezüge der UNESCO-Arbeit einen wichtigen Bezugsrahmen für die Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer an UNESCO-Projektschulen darstellt (vgl. Bagoly-Simó & Hemmer 2017, S. 23 sowie die Abschnitte 3.3 und 4.2.1). Die ausschließliche Konzentration auf UNESCO-Projektschulen als Erhebungskontext resultiert aus der Fokussierung des Samples der Interviewstudie (ausführlich siehe 6.3.1).

Des Weiteren nimmt die Arbeit eine praxisreflektierende Perspektive ein. Neben theoretisch-konzeptuellen Analysen werden Reflexionen von Lehrerinnen und Lehrern zur Umsetzung von BNE im Unterricht und zu den diesbezüglich an sie gestellten bzw. von ihnen subjektiv wahrgenommenen Anforderungen erhoben. Darüber hinaus werden BNE-Expertinnen und -Experten (Stakeholder aus dem UNESCO-Projektschulnetzwerk) dazu befragt, welche professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer mit BNE einhergehen. Dies geschieht in der Absicht, die auf einer theoretisch-konzeptuellen Ebene herausgearbeiteten Anforderungen aus einer Praxisperspektive zu validieren bzw. zu erweitern. Dabei werden die reflexiven Zugriffe der befragten Lehrpersonen bzw. Stakeholder auf unterrichtliche Praxis im Anschluss an professionstheoretische Überlegungen von Maiwald (2003) als konstitutiver Bestandteil und Ausdruck von professioneller Praxis betrachtet. Die Forschungsfragen für diese Teilstudien lauten:

- Welche konkreten professionellen Anforderungen artikulieren Lehrpersonen auf der Basis der Reflexion ihres unterrichtspraktischen Handelns in der Umsetzung von BNE?
- Welche professionellen Anforderungen beschreiben BNE-Expertinnen und -Experten hinsichtlich der Umsetzung von BNE im Unterricht?

3.2 Konzeption und Aufbau

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Frage nach professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die unterrichtliche Umsetzung der schulischen Querschnittsaufgabe BNE mit einem qualitativ-explorativen und multi-methodischen Design. Ein solches Vorgehen scheint aus mehreren Gründen geboten: Bereits in Kapitel 1 wurden die Komplexität und der Charakter von BNE als Querschnittsaufgabe, aber auch die Vielfalt an BNE-Konzeptionen deutlich. Die Aufarbeitung des Forschungsstandes zeigt, dass zwar die curriculare Verankerung von BNE vorangeschritten ist (vgl. Bieber 2016; KMK 2012), jedoch weitreichende Desiderate in Bezug auf die Implementierung von BNE in die verschiedenen Phasen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern bestehen (vgl. UNESCO 2021; Rieckmann & Holz 2017a, 2017b; LeNa 2014; DUK 2013). In der Folge stellt BNE trotz aller bildungspolitischen Bemühungen immer noch eine weitgehend unbekannte oder einseitig rezipierte (Querschnitts-)Aufgabe für viele Lehrerinnen und Lehrer dar (vgl. u. a. Zhukova u. a. 2020; Singer-Brodowski u. a. 2019; Buddeberg 2016; Borg u. a. 2013). Zudem weist die Forschung auf Herausforderungen in der Umsetzung von BNE im Unterricht hin (vgl. Zhukova u. a. 2020; Reinke & Hemmer 2017; Winter & Firth 2007), die von der Lehrer-

ausbildung im derzeitigen, vorrangig fachdisziplinären Zuschnitt nicht bzw. unzureichend adressiert werden (vgl. Brandt u. a. 2019; de Araújo u. a. 2014).

Angesichts der konzeptuellen Pluralität, der zugleich unzureichenden Implementierung von BNE in die Lehrerausbildung und des geringen Bekanntheitsgrades der Querschnittsaufgabe BNE bei Lehrerinnen und Lehrern erscheint es daher sinnvoll, zunächst BNE-Konzeptionen auf die ihnen inhärenten professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer zu untersuchen. Aus einer praxisreflektierenden Perspektive wurden zudem Lehrerinnen und Lehrer als Expertinnen bzw. Experten für die Umsetzung von BNE im Unterricht dazu befragt, wie sie diese Querschnittsaufgabe realisieren und welche Anforderungen ihnen dabei begegnen. Professionelle Anforderungen wurden außerdem im Rahmen einer Gruppendiskussion mit Stakeholdern diskutiert. Notwendigerweise stammen die befragten Lehrerinnen und Lehrer sowie Stakeholder aus Kontexten, in denen BNE bereits verankert ist. Zu diesem Zweck wird auf das UNESCO-Projektschulnetzwerk in Deutschland als Kontext der Erhebung zurückgegriffen, weil die beteiligten Schulen gezielt die Umsetzung der Querschnittsaufgabe Bildung für nachhaltige Entwicklung in ihrem Leitbild mitführen (vgl. Bagoly-Simó & Hemmer 2017, S. 23). Das qualitativ-explorative Vorgehen dient dazu, einen wenig umrissenen Gegenstand, nämlich die professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die schulische Querschnittsaufgabe BNE, zu konturieren. Die Erhebung und Auswertung von unterschiedlichen Daten (Dokumente, Interviews, Gruppendiskussionen) ermöglicht hierbei eine mehrperspektivische Sicht auf die Frage nach den professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer, indem sie theoretisch-konzeptuelle Überlegungen, subjektiv wahrgenommene und von Stakeholdern kommunikativ verhandelte Aussagen zu professionellen Anforderungen im Gegenstandsbereich BNE kombiniert. Das konkrete methodische Vorgehen wird im Rahmen des jeweiligen Kapitels ausführlich beschrieben (siehe Abschnitte 4.1, 6.1 und 7.1).

3.2.1 Ausgangsidee und Entwicklung des Forschungsvorhabens

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Auseinandersetzung mit Professionalitätskonzeptionen für Lehrerinnen und Lehrer. In Bezug auf die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung stellte sich diesbezüglich heraus, dass zwar eine Reihe an Konzeptionen zu angestrebten Kompetenzen von Lernenden im Gegenstandsbereich BNE zu finden waren. Aber zugleich existieren wenig bis keine theoretischen Konzeptionen oder Modelle, die beschreiben, was Lehrerinnen und Lehrer für die Umsetzung von BNE eigentlich wissen und können sollten. Hiervon ausgehend beschäftigte ich mich zunächst mit der Frage, welche professionellen Handlungskompetenzen Lehrerinnen und Lehrer benötigen, um BNE im Unterricht umsetzen zu können. Ich konzipierte eine

Studie, die aufbauend auf einer Literaturanalyse einerseits und einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrpersonen andererseits das heuristische Modell allgemeiner professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) im Hinblick auf BNE aufgreifen und empiriegestützt weiterentwickeln wollte. Dahinter stand die Idee, die Modellierung von Kompetenzkonstrukten im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung stärker an verschiedene Bezugsdiskurse anzubinden und auf Lehrerinnen und Lehrer als Umsetzende von BNE im Unterricht auszuweiten. Ausgehend von professionstheoretischen Überlegungen und Erkenntnissen wollte ich das etablierte Modell allgemeiner professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter 2006) für die schulische Querschnittsaufgabe BNE adaptieren.⁵⁹ Das zu entwickelnde, bereichsspezifische Kompetenzkonstrukt sollte durch eine Untersuchung zu subjektiven Theorien von Lehrpersonen in Bezug auf die Kompetenzanforderungen, die aus individueller Perspektive an Lehrerinnen und Lehrer aus der Ausrichtung auf BNE erwachsen, empirisch gestützt und erweitert werden (vgl. Heinze 2012).

Im Verlauf des Forschungsprozesses führten verschiedene Kristallisationspunkte zu einer prozessimmanenten Fokussierung und Konkretisierung des Forschungsvorhabens: Bereits während der Sichtung der relevanten Bezugsliteratur wurde deutlich, dass eine ganze Reihe an unterschiedlichen BNE-Konzeptionen, und daneben Konzeptentwicklungen zu Globales Lernen, existierten (siehe Abschnitt 1.1). Hierbei fiel auf, dass der Theoretisierungsgrad der verschiedenen Konzeptionen unterschiedlich ausgeprägt ist und die BNE-Konzeptionen teilweise divergierende Zieldimensionen fokussieren. Zudem zeigte sich, dass die verschiedenen BNE-Konzeptionen mehrheitlich (implizite) Vorstellungen für die Umsetzung von BNE im Unterricht enthalten, ohne diese als Anforderungen oder Kompetenzvorstellungen für Lehrerinnen und Lehrer zu beschreiben oder umfassend theoretisch zu begründen. Daran anknüpfend stellte sich die Frage, ob die Adaption einer allgemeinen Vorstellung von professioneller Handlungskompetenz für den Gegenstandsbereich BNE nicht eigentlich der zweite Schritt vor dem ersten sei und nicht zunächst eine Analyse und ein systematisierender Vergleich der professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrerinnen in verschiedenen BNE-Konzeptionen erforderlich wäre.

Einen zweiten, wesentlichen Kristallisationspunkt stellte die Reflexion der Verbindung von Erkenntnisinteresse und gewähltem methodischen Zugang dar. Die Erhebung von Handlungskompetenzen im Rahmen von (problemzentrierten) Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern ist verschiedenen Restrik-

59 Derartige Überlegungen wurden (später) auch von anderen Forschenden angestellt, z. B. Lehmann u. a. 2017; Hellberg-Rode & Schrüfer 2016; Lang-Wojtasik 2014; Bertschy u. a. 2013, und stützen die Plausibilität des Vorhabens. Überlegungen zu Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Gegenstandsbereich BNE mit etablierten Vorstellungen professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter 2006) zusammenzudenken.

tionen unterworfen. Die Untersuchung von Handlungskompetenzen im eigentlichen Sinne setzt eine Beobachtung und maßstabsbezogene Bewertung des spezifischen Handelns (Performanz) von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht voraus.⁶⁰ Genau genommen ging es mir jedoch nicht darum, das Können von Lehrerinnen und Lehrern im Unterrichtsvollzug zu erheben und zu analysieren. Ich wählte problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) als Erhebungsmethode, um ausgehend von den eigenen Praxisbeispielen der Lehrerinnen und Lehrer deren *Reflexion auf das eigene Wissen und Können* anzuregen. Die methodische Arbeit mit Interviews setzt voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer das eigene unterrichtliche Handeln reflektieren und das ihrem Handeln zugrundeliegende Wissen explizieren können oder dass sie in der Lage sind, Handlungssituationen zu beschreiben, in denen sie aus ihrer Sicht kompetent agiert haben. Während Reflexionen einerseits dem professionellen pädagogischen Handeln als konstitutiv eingeschrieben sind (vgl. Oevermann 1996; Schön 1983), ist andererseits Unterricht selbst von einer hohen Komplexität sowie von kontextabhängigen, mehrdimensionalen und wandelbaren Situationen gekennzeichnet (vgl. Dann 2000, S. 178). Von Lehrerinnen und Lehrern erfordert dies

„eine rasche Situationsauffassung und ein Beurteilen und Handeln [...], das [sie] als weitgehend intuitiv erleb[en] und auch so erleben [müssen], um dem hohen Interaktionstempo, der Eigendynamik und der situativen Komplexität des Unterrichts gewachsen zu sein“ (Neuweg 2002, S. 12–13; vgl. auch Bromme 2004, 1992; Wahl 1991).

Empirische Forschungen zeigen, dass Lehrpersonen dabei zumeist ohne einen bewussten Rückgriff auf Wissen agieren und nur circa alle zwei Minuten eine bewusste ‚Entscheidung‘ treffen (Clark & Peterson 1986, S. 275; ähnlich Schreckling 1985, S. 215).⁶¹ Daher ist fraglich, inwieweit sie dieses intuitive Handeln nachträglich rationalisieren können. Insbesondere berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer hätten, so Neuweg (2011, S. 463), zudem große Schwierigkeiten, über die Wissensgrundlage ihres Handelns Auskunft zu geben. Die Lehrerinnen und Lehrer wissen also wie etwas geht, vermögen es jedoch nicht zu erklären (vgl. Neuweg 2004).⁶²

60 Im Handlungsvollzug (Performanz) offenbart sich „eine bestimmte Logik und Qualität des Handelns, die man von außen rekonstruieren kann“ (Bromme 2004, S. 33). Zugleich verweist Bromme zu Recht darauf, dass diese Logik bzw. Qualität „nicht notwendig in Form von Regeln intern repräsentiert ist“ (ebd.). Damit lässt sich über die Rekonstruktion des Handelns vor allem „das Wissen des Forschers, der die Logik des Handelns (!) von außen rekonstruiert“ (Neuweg 2011, S. 452–453, Hervorhebung im Original; vgl. Bromme 2004, S. 33; Bromme 1992) bestimmen. Daher müsse die Vorstellung aufgegeben werden, das „Expertenkönnen ließe sich als Wissensanwendung rekonstruieren“ (Neuweg 2002, S. 22).

61 Der Rückgriff auf explizites Wissen erfolgt insbesondere dann, wenn Routinehandlungen gestört und von Problemen überlagert werden, sodass die „Schwelle reflexiver Zuwendung“ (Keller & Meuser 2011, S. 10) überschritten wird.

62 Mit Polanyi (1985) wird diese Form des Wissens als „tacit knowledge“ (implizites Wissen) bezeichnet. Unter Bezug auf Ryle (2009/1949, S. 16), der von „knowing how“ spricht, wird

Ausgehend von dieser Argumentation folge ich dem Gedanken von Rainer Bromme, dass das Können von Lehrerinnen und Lehrern „nicht allein durch das Konstrukt des Wissens zu beschreiben und zu erklären“ ist (Bromme 2004, S. 37). Wie bereits Berliner, der von einem Zusammenspiel von „Experience and Expertise“ (Berliner 1986, S. 9) spricht, verweist Bromme auf die Rolle von Übung und Prozeduralisierung, auf erfahrungsbasierte und andere Formen des Lernens (z. B. Verstärkung, Imitation) sowie die soziale Konstruktion von Wissen und deren Bedeutung für die Entwicklung von Expertise (als einer besonderen Qualität des Könnens) (ausführlich Bromme 2004, S. 32–35).⁶³ Insofern lassen sich im Rahmen der hier durchgeführten Interviewstudie insbesondere subjektive sowie retrospektiv verfügbare Einschätzungen der selbst wahrgenommenen und attribuierten Kompetenzen, Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrerinnen und Lehrern erheben. Damit rücken im Rahmen der Interviews nicht (performative) Handlungskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, sondern deren reflexiv verfügbare kognitive oder wertmaßstabbezogene Voraussetzungen in den Blick. Zugleich sind diese expliziten Wissensbestände sowie Werthaltungen und Orientierungen im Rahmen der problemzentrierten Interviews (und zumindest teilweise auch in der durchgeführten Gruppendiskussion) eingebettet in Reflexionen auf die eigene unterrichtliche Praxis. Unter Rückgriff auf professionssociologische Überlegungen von Maiwald (2003) deute ich professionelle Reflexionen nicht nur als mittelbaren Zugang zur beruflichen Praxis, sondern zugleich auch als unmittelbaren Ausdruck einer beruflichen Praxis. Indem Lehrerinnen und Lehrer also über eigene Deutungen, Wissensbestände oder Werthaltungen reflektieren, werden damit zugleich auch die dahinterliegenden professionellen Anforderungen (als reflexiver Ausdruck im Rückgriff auf die strukturellen Ausgangsprobleme der Praxis, vgl. Maiwald 2003) thematisch. Dies ermöglicht, jene im weiteren Verlauf der Arbeit *als professionelle Anforderungen* in den Blick zu nehmen (siehe auch Abschnitte 6.1 und 7.1).

implizites Wissen von weiten Teilen der Kognitionspsychologie als Routinehandlungen und prozeduralisiertes Wissen, also Können, beschrieben (vgl. Bromme 2004, S. 43). Implizites Wissen ist im Unterschied zu explizitem Wissen nicht bewusst und sprachlich nicht realisierbar (vgl. Polanyi 1966). Es kommt während des raschen Handelns in komplexen Situationen durch eine kategoriale Wahrnehmung von Unterrichtssituationen zur Anwendung. Die dabei verwendeten Wissensbestände liegen in verdichteter Form vor (vgl. Bromme 1985; Wahl 1991), wobei eine Veränderung des Wissens bezogen auf seine Struktur durch die Bildung größerer Einheiten, sogenannter „chunks“, und bezogen auf seinen Inhalt durch die Bildung situations- und zielbezogener Produktionsregeln, angenommen wird (vgl. Bromme 2004, S. 26–31; Bromme 1992).

63 Insbesondere systematische Prozeduralisierungen, d. h. der Erwerb professioneller Handlungsroutinen, bedürfen dauerhafter, angeleiteter und reflektierter Praxiserfahrungen (vgl. Blömeke 2009, S. 488; Gröschner 2011; Schön 1983).

Als ein weiterer Kristallisationspunkt erwies sich die Qualität des Interviewdatenmaterials. Bereits im Verlauf der Erhebung wurde deutlich, dass ein Teil der befragten Lehrerinnen und Lehrer nur über begrenzte konzeptuelle Vorstellungen zu BNE verfügte. Dies deckt sich zwar mit Befunden aus anderen Forschungsarbeiten (vgl. Zhukova u. a. 2020; Uitto & Saloranto 2017; Buddeberg 2016; Borg u. a. 2013; Burmeister & Eilks 2013; Spiropoulou u. a. 2007; Summers & Childs 2007), stellte aber für die weitere Nutzung der Interviewdaten zur Analyse von subjektiv wahrgenommenen Anforderungen hinsichtlich der Umsetzung von BNE im Unterricht eine Schwierigkeit dar. Daher wurde die Zusammenstellung des Samples reflektiert und in der Folge entschieden, ausschließlich die mit Lehrerinnen und Lehrern an UNESCO-Projektschulen geführten Interviews im Sample zu belassen (siehe Abschnitt 6.3.1). Diese Fokussierung des Interviewsamples zog die Fokussierung der gesamten Arbeit auf UNESCO-Projektschulen als spezifischen Kontext nach sich (zum Kontext der Arbeit siehe Abschnitte 3.3 und 4.2.1). Dementsprechend wurde auch die Auswahl der relevanten Bezugskonzepte für die Dokumentenanalyse zu professionellen Anforderungen an den UNESCO-Projektschulkontext angepasst.

In der Summe führten die verschiedenen Punkte dazu, dass sich im Prozess der Entstehung der inhaltliche Fokus und die Zielstellung der Arbeit verschoben haben. Folglich wurde das Erhebungsdesign teilweise modifiziert. Dabei drückt sich in der Arbeit eine Ambivalenz dahingehend aus, dass die Interviewdatenerhebung bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Entstehungsprozess erfolgte und damit auf der ursprünglichen konzeptionellen Anlage basiert. Dies lässt sich beispielsweise an dem verwendeten Interviewleitfaden und den Interviewtranskripten nachvollziehen. Zudem sind die erhobenen Daten zeitlich innerhalb der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ verortet und beziehen sich damit auf einem spezifischen Zeitpunkt bzw. -raum innerhalb von fortschreitenden bildungspolitischen Entwicklungen.⁶⁴ Diese Umstände werden mit Blick auf die Erkenntnismöglichkeiten bzw. -grenzen der durchgeführten Untersuchungen, insbesondere der Interviewstudie, reflektiert sowie in der Auswertung und der Einordnung der empirischen Ergebnisse berücksichtigt (siehe Abschnitte 6.5, 7.5 und Kapitel 8). Darüber hinaus wird die Fokussierung auf UNESCO-Projektschulen als Kontext der Arbeit in Bezug

64 Beispielsweise wurden seither die ‚Agenda 21‘ zur ‚Agenda 2030‘ fortgeschrieben, die ‚Millennium Development Goals‘ zu ‚Sustainable Development Goals‘ weiterentwickelt und im Nachgang der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (2005–2014) das Weltaktionsprogramm ‚BNE‘ (2015–2019) aufgelegt (siehe Abschnitt 1.1). Damit gehen teilweise veränderte bildungspolitische Rahmungen bzw. Akzentsetzungen einher. Der Forschungsstand zeigt, dass die grundlegenden Herausforderungen, die angestrebte stärkere Orientierung an einem Leitbild nachhaltiger Entwicklung und dessen Implementierung in das Bildungssystem, dennoch nahezu unverändert geblieben sind (vgl. zuletzt UNESCO 2021; siehe Kapitel 2).

auf die Generalisierbarkeit und Reichweite der Ergebnisse reflektiert und diskutiert.

3.2.2 Aufbau der Arbeit

In den vorangegangenen Kapiteln wurden zunächst die Querschnittsaufgabe BNE und die damit verbundenen Ziele beschrieben (Kapitel 1) sowie der Forschungsstand zu professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer bzw. zu Kompetenzvorstellungen in Bezug auf die Umsetzung von BNE und der Stand der Implementierung von BNE in der Lehrerbildung sowie in Schule und Curricula dargestellt (Kapitel 2). Ausgehend von den herausgearbeiteten Forschungsdesiderata wurde das zentrale Erkenntnisinteresse der Arbeit formuliert und kurz die Entwicklung und Veränderung der Arbeit im Prozess ihres Entstehens beschrieben. Im Anschluss daran folgt nun eine kurze Einbettung des Vorhabens in den spezifischen bildungspolitischen Kontext von BNE und den Kontext der UNESCO-Projektschulen. Dabei findet mit Blick auf die spezifische Kontextualisierung der verwendeten Empirie eine zeitliche Konzentration auf den bildungspolitischen Horizont und den Kontext des UNESCO-Projektschulnetzwerkes im Rahmen der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ statt (Kapitel 3). Anschließend werden im nachfolgenden Kapitel verschiedene BNE-Konzeptionen dargelegt, die – so die Prämisse – bei Lehrpersonen an UNESCO-Projektschulen als bekannt (und gegebenenfalls handlungsleitend) vorausgesetzt werden können. Sie werden hinsichtlich ihrer konzeptuellen Grundlagen und Rahmungen vorgestellt bzw. eingeordnet und dann auf ihr Verständnis des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung sowie ihr Bildungsverständnis hin befragt.

In einem ersten empirischen Schritt werden diese Konzeptionen – ausgehend von einem Korpus ausgewählter Dokumente – entlang heuristischer Fragen systematisch inhaltsanalytisch zu den ihnen inhärenten professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer ausgewertet (siehe Kapitel 4). Die Ergebnisse dieser Analyse werden konzeptionsbezogen zusammengefasst. In einem nächsten Schritt werden sie konzeptionsübergreifend verglichen und synthetisiert (siehe Kapitel 5). In Kapitel 6 werden diese Ergebnisse zur Analyse von subjektiv von Lehrerinnen bzw. Lehrern wahrgenommenen Anforderungen herangezogen und dabei die subjektive, praxisreflektierende Perspektive von BNE-Umsetzenden in den Blick genommen. Neben diesen qualitativen Interviewdaten von Lehrpersonen an UNESCO-Projektschulen werden in Kapitel 7 Ergebnisse einer Gruppendiskussion mit BNE-Expertinnen und -Experten aus dem UNESCO-Projektschulnetzwerk dargestellt. Die so im Rahmen verschiedener Erhebungen und aus unterschiedlichen Perspektiven gewonnenen Erkenntnisse zu professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer werden im Anschluss aufeinander bezogen und vor dem Hinter-

grund des eingangs formulierten Erkenntnisinteresses und des Forschungsstandes diskutiert. Ein Ausblick behandelt offen gebliebene Fragen und Forschungsdesiderata (Kapitel 8).

3.3 Bildungspolitischer Rahmen und Kontext

3.3.1 Bildungspolitischer Rahmen

Die „top-down-Implementation der Bildung für Nachhaltigkeit“ (Hellwig & Upmeyer zu Belzen 2008, S. 110) (nicht nur) in den Bildungsbereich wurde im deutschen Kontext innerhalb der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (2005–2014) von einer Reihe an (inter-)nationalen politischen Beschlüssen und Strategien gerahmt (international z. B. WCED 1987; BMU 1993; UNECE 2005; UN 2015; national u. a. Deutscher Bundestag 2000; DUK 2003; Deutscher Bundestag 2004; DUK 2005; DUK 2008; UNESCO & DUK 2008; DUK 2011a; DUK 2013). Diese wurden in fachpolitischen Gremien bzw. Fachgesellschaften rezipiert und fanden Eingang in (bildungspolitische) Empfehlungen (z. B. KMK & DUK 2007; D-EDK 2015; Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Karlsruhe 2015), Memoranden und Fachtagungen (z. B. DGfE 2004a; LeNa 2014; Radits, Braunsteiner & Klement 2004) oder Forschungsprogramme (z. B. DGfE 2004b).

In Deutschland wurde von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) in Anlehnung an den von ihr 1998 herausgegebenen ‚Orientierungsrahmen‘ (BLK 1998) das Modellprogramm ‚21 – Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BLK-Programm ‚21‘, 1999–2004) aufgelegt. Dieses verfolgte als ein zentrales Ziel, BNE in der schulischen Regelpraxis zu verankern (vgl. Rode 2005). Das nachfolgende ‚Programm Transfer-21‘ zielte u. a. darauf ab, die Ergebnisse aus dem Programm ‚21‘ auf weitere allgemeinbildende Schulen sowie Grund- und Ganztagschulen zu übertragen und die Integration von BNE in die Lehrerbildung zu intensivieren (vgl. Programm Transfer-21 2008, 2007c). Diese beiden Programme und die in ihrem Rahmen erstellten Publikationen (u. a. Programm Transfer-21 2007a, 2007b, 2007c) stellen Konkretisierungen der bildungspolitischen Beschlüsse und Empfehlungen im Hinblick auf die Umsetzung von BNE dar. Daneben existieren eine Reihe von anderen Konzeptionen (z. B. BMZ & KMK 2007; KMK & BMZ 2015; Schweiz: D-EDK 2013; Österreich: Breiting, Mayer & Mogensen 2005; international: UNESCO 2005a), pädagogischen Konzepten und Reflexionen (z. B. Bertschy & Künzli David 2010; de Haan 2008; Künzli David 2007; Adick 2002; Schreiber 1995) sowie konkreten Materialien (z. B. Kyburz-Graber, Nagel & Odermatt 2010; international: McKeown u. a. 2002).

Wie in Abschnitt 3.2 dargelegt, fokussiert diese Arbeit im Nachgang verschiedener Konkretisierungen und Anpassungen auf deutsche UNESCO-Projektschulen als relevante BNE-Akteure. Zum Verständnis dieses spezifischen Kontextes werden in den folgenden Abschnitten das UNESCO-Projektschulnetzwerk sowie die Situation von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Sachsen (als Erhebungskontext der Interviewstudie) kurz dargestellt.

3.3.2 Das UNESCO-Projektschulnetzwerk in Deutschland

Seit der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro (UNCED 1992) und der Verabschiedung der ‚Agenda 21‘ gelten die Vereinten Nationen (UN) als einer der wichtigsten Protagonisten für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die eigenständige Sonderorganisation der UN, die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), hat zur Aufgabe, die Erziehung, Wissenschaft, Kultur, Kommunikation und Information weltweit zu fördern, um durch „intellectual and moral solidarity of mankind“ (UNESCO 2004/1945, S. 7) zur globalen Friedenssicherung beizutragen.⁶⁵ Die UNESCO ist der zentrale Akteur zur Realisierung der BNE-Ziele der Vereinten Nationen. Sie war u. a. für die Steuerung und Koordination der UNDESD 2005–2014 für die Vereinten Nationen verantwortlich (vgl. UNESCO 2005a, S. 15–16). Darüber hinaus koordiniert sie das 1953 gegründete, internationale Associated Schools Project Network (ASPnet). Hauptanliegen dieses Projektschulnetzwerkes ist es, „to translate UNESCO’s ideals into concrete action“.⁶⁶ Als „navigators for peace“ und „agents for positive change“ ist es u. a. Aufgabe der Netzwerkmitglieder „[to] work towards the United Nations Millenium Development Goals“ und „[to] contribute to the Implementation of UNESCO’s strategies and programmes“ (UNESCO o. J: ASPnet mission). Die beteiligten Schulen sind dazu aufgefordert, „to contribute to international understanding and peace and [to] place emphasis on UNESCO ideals“ (ebd.). Das internationale ASPnet übernimmt damit Multiplikations-

65 Im Gründungsvertrag der UNESCO deklarieren die unterzeichnenden Staaten: „That since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed. [...] That a peace based exclusively upon the political and economic arrangements of governments would not be a peace which could secure the unanimous, lasting and sincere support of the peoples of the world, and that the peace must therefore be founded, if it is not to fail, upon the intellectual and moral solidarity of mankind“ (UNESCO 2004/1945, S. 7). Hieraus leiten sie als Ziele ab, „to contribute to peace and security by promoting collaboration among the nations through education, science and culture in order to further universal respect for justice, for the rule of law and for the human rights and fundamental freedoms which are affirmed for the peoples of the world, without distinction of race, sex, language or religion, by the Charter of the United Nations“ (ebd., S. 8).

66 Zur Entstehungsgeschichte, Organisationsstruktur und Verbreitung sowie zu Arbeitsschwerpunkten und Praxis des Associated Schools Project Network vgl. Hornberg 2010, S. 130–146 und Sanders 2012, S. 15–76.

funktionen für die Ziele und Anliegen der UNESCO bzw. der UN (siehe Abschnitt 4.2.1).

Um UNESCO-Projektschule zu werden, durchlaufen interessierte Schulen ein vorgegebenes Antrags- und Arbeitsverfahren. Sie verpflichten sich dabei auf die Ziele der UNESCO und zur kontinuierlichen Mitarbeit im internationalen Schulnetzwerk und müssen von der UNESCO anerkannt werden.⁶⁷ Der Status UNESCO-Projektschule wird fortlaufend durch den Nachweis von entsprechenden Aktivitäten und die Mitarbeit im (inter-)nationalen Netzwerk legitimiert bzw. geprüft.

Im deutschen Kontext verantwortet die Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK)⁶⁸ in Abstimmung mit der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) die Steuerungs- und Koordinierungsaufgaben für die deutschen UNESCO-Projektschulen. Ebenso wie ihr Pendant auf internationaler Ebene war die DUK zudem für die Umsetzung der UNDESD 2005–2014 in Deutschland verantwortlich. Auch im deutschen Kontext stellt Bildung für nachhaltige Entwicklung einen wichtigen konzeptuellen Bezugspunkt für UNESCO-Projektschulen dar (vgl. Bagoly-Simó & Hemmer 2017, S. 23). Folglich sind UNESCO-Projektschulen doppelt eingebunden in einen nationalen und einen internationalen Bildungsraum.⁶⁹

67 Informationen zu Grundsätzen der Mitarbeit im und zur Organisationsstruktur des deutschen UNESCO-Projektschulnetzwerk finden sich bei Sanders (2012, S. 52–56) sowie auf http://www.unesco.de/grundsatz_unesco_projektsch.html [10.06.2021].

68 In der Satzung der Deutschen UNESCO-Kommission e. V., beschlossen auf der Hauptversammlung der DUK am 24. Juni 2011 in Berlin heißt es: „Die Deutsche UNESCO-Kommission ist Nationalkommission nach Artikel VII der Satzung der UNESCO und Mittlerorganisation der Bundesrepublik Deutschland für multilaterale Zusammenarbeit [...]“ (DUK 2011b, Art. 1 Abs. 3; in der geänderten Satzung vom 28. Juni 2019 gilt der Passus unverändert nunmehr als Artikel I § 2 fort, vgl. DUK 2019). „Die Nationalkommissionen sind keine Organe der UNESCO, sondern werden nach der UNESCO-Verfassung in jedem Mitgliedstaat gegründet, um Beiträge zur Völkerverständigung und internationalen Zusammenarbeit im Rahmen der UNESCO-Politik des jeweiligen Mitgliedstaates zu entwickeln und umzusetzen. Die UNESCO ist die einzige Sonderorganisation der Vereinten Nationen mit Nationalkommissionen.“ (http://www.unesco.de/geschichte_unesco_kommission.html [22.02.2013]). Die „Förderung des UNESCO-Projekt-Schulnetzwerks in der Bundesrepublik Deutschland“ ist satzungsgemäße Aufgabe der Deutschen UNESCO-Kommission e.V. (DUK 2011b, Art. 2 Abs. 3). Inzwischen erstreckt sich diese Förderung auf alle UNESCO-Netzwerke in Deutschland (vgl. DUK 2019, Artikel II § 4 Abs. 4). Ausführliche Informationen über Ziele, Struktur und Arbeit der DUK finden sich auf der Internetseite http://www.unesco.de/deutsche_unesco_kommission.html [10.06.2021].

69 Nach Adick (2005, S. 264) stellt das Associated Schools Project Network der UNESCO einen internationalen Bildungsraum dar: „Internationale Bildungsräume‘ werden von internationalen Organisationen reguliert, wobei ‚international‘ im Sinne von zwischen-staatlich, intergouvernemental, zu verstehen ist. Hierbei bleiben die Staaten die wesentlichen Akteure, aber es werden per zwischenstaatlicher Vereinbarung neue, internationale Dimensionen von Erziehung und Bildung einschließlich neuer, internationaler Organisationen der Kontrolle und des Monitoring solcher internationaler Bildungspraxen geschaffen. [...] das ‚Associated Schools

3.3.3 UNESCO-Projektschulen in Sachsen und die landesspezifische Situation von Bildung für nachhaltige Entwicklung

UNESCO-Projektschulen und die spezifische Situation von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Sachsen sind als Kontext der Interviewstudie relevant (siehe Kapitel 6). Die nachfolgenden Darstellungen beziehen sich daher auf die Beschreibung des Kontextes zum Zeitpunkt der Interviewdatenerhebung und sollen dazu beitragen, die Ergebnisse vor dem Hintergrund ihres spezifischen Entstehungs- und Bedingungskontextes zu betrachten und einzuordnen.

Auch sächsische Schulen sind Teil des bundesweiten Netzwerkes von UNESCO-Projektschulen und „setzen im Unterricht wie auch im außerunterrichtlichen Bereich einen starken Akzent auf Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BMBF 2009, S. 122). Im Jahr 2013, d. h. kurz vor dem Ende der UN-Dekade BNE gab es in Sachsen elf anerkannte und zwei mitarbeitende UNESCO-Projektschulen.⁷⁰ Strukturell war Bildung für nachhaltige Entwicklung zum entsprechenden Zeitpunkt beim Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport (SMK) angesiedelt, wenngleich es dort keine spezielle Fach- oder Koordinationsstelle wie beispielsweise in anderen Bundesländern (u. a. Thüringen, Nordrhein-Westfalen) gab, sondern lediglich eine Ansprechperson für BNE (vgl. KMK 2012, S. 51).⁷¹ Zusätzlich zu dieser Ansprechperson wurden keine finanziellen oder personellen Mittel vom SMK für die Implementierung von BNE an sächsischen Schulen bereitgestellt (vgl. ebd.). Im Unterschied zu den anderen deutschen Bundesländern nahm Sachsen nicht am Programm ‚21 – Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ und dessen Nachfolgeprojekt ‚Programm Transfer-21‘ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1999–2004 bzw. 2004–2008) teil.⁷²

Project‘ der UNESCO, in Deutschland bekannt als ‚Unesco-Projektschulen‘, ist hierzu zu zählen“.

70 Zum Zeitpunkt der Datenerhebung wurden die Schulen unter folgender Quellenangabe recherchiert: <http://www.upsschulen.de/schulen.php?suche=1&Bundesland=Sachsen&sortierung=PLZ> [18. 11. 2013]. Mitte 2021 gibt es in Sachsen 12 anerkannte und drei interessierte Schulen im Netzwerk (siehe <https://www.unesco.de/liste-projektschulen> [17. 06. 2021]).

71 Zum betreffenden Zeitpunkt ist das Referat 45 „Kulturelle Bildung, Schulartübergreifende Angelegenheiten, Heimatpflege“ für BNE zuständig (vgl. KMK 2012, S. 51). Die Ansprechperson arbeitet als Vertretung des SMK auch am bundesweiten Runden Tisch der UNDES mit. Daneben gibt es in Sachsen eine Reihe weiterer Akteure, die sich einer Bildung für nachhaltige Entwicklung widmen. Exemplarisch seien hier u. a. die Sächsische Landesstiftung Natur und Umwelt (LaNU), das Netzwerk Umweltbildung in Sachsen (NUS), das Entwicklungspolitische Netzwerk Sachsen e.V. (ENS) und die lokalen Agenda 21-Initiativen in Dresden und Leipzig genannt (vgl. <http://www.schule.sachsen.de/14325.htm> [18. 11. 2013]).

72 Für weitere Informationen zu den Programmen ‚21‘ und ‚Programm Transfer-21‘ siehe Abschnitt 4.4.1.

Auf struktureller und inhaltlicher Ebene verortete die sächsische Staatsregierung BNE

„im vorschulischen, schulischen und außerschulischen Bereich sowie in der Berufs- und Hochschulbildung als Handlungsdimensionen, die Energie- und Klimafragen der Gegenwart und Zukunft ebenso berücksichtigt wie Themen der sozialen Gerechtigkeit, der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, der ökologischen Nachhaltigkeit und der politischen Stabilität“ (<http://www.schule.sachsen.de/14325.htm> [18. 11. 2013]).⁷³

Die hier benannten BNE-Themen wurden seitens des SMK als „Unterrichtsstoff in den sächsischen Lehrplänen aller Schularten und Schwerpunkte in den Schulpolitischen Leitlinien“ (BMBF 2009, S. 51 betrachtet. Diese Verortung von BNE in den Curricula bezieht sich dabei auf die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele in den Lehrplänen der weiterführenden Schulformen, auf Fachcurricula sowie auf den fächerverbindenden Unterricht und auf Wahlpflichtbereiche (vgl. KMK 2012, S. 23–24; BMBF 2009, S. 121). Den Fächern Geografie und Biologie wurde dabei ein besonderer Stellenwert zur Integration von BNE-Themen zugeschrieben (vgl. KMK 2012, S. 23). Eigene Analysen der sächsischen Lehrpläne für die Sekundarstufe I und II (Mittelschule und Gymnasium) aus den Jahren 2011/2012 zeigen, dass neben naturwissenschaftlichen Fächern insbesondere auch die fremdsprachlichen sowie die gesellschaftswissenschaftlichen Curricula inhaltliche und didaktische Anknüpfungspunkte für BNE ermöglichen (vgl. Heinze & Hallitzky 2014).⁷⁴

Zur Integration von Bildung für nachhaltige Entwicklung in die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung sowie in Fortbildungsangebote in Sachsen liegen widersprüchliche Informationen vor (vgl. KMK 2012, S. 37, 41, 44, 48–49; BMBF 2009, S. 51). Zum Ende der UNDES D muss davon ausgegangen werden, dass BNE nur vereinzelt über fachspezifische oder bildungswissenschaftliche Angebote sowie über den Bereich Profilstudien (z. B. Universität Leipzig⁷⁵) in der ersten Phase der Ausbildung von Lehrpersonen präsent war.

73 Die wortgleiche Formulierung findet sich im Entwurf für das „Energie- und Klimaprogramm Sachsen“ vom 12.10.2011, erarbeitet von den Sächsischen Staatsministerien für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr (SMWA) sowie Umwelt und Landwirtschaft (SMUL), zit. nach KMK 2012, S. 14.

74 Heinze und Hallitzky (2014, S. 290) zeigen, bezogen auf Globales Lernen, dass inhaltliche und didaktische Schwerpunktsetzungen in den Lehrplänen primär fachlogische Perspektiven bedienen: „So thematisieren beispielsweise die Fremdsprachen vor allem Fragen des gesellschaftlichen und interkulturellen Zusammenlebens, während naturwissenschaftliche Fächer wie Geografie oder Biologie verstärkt ökologische bzw. raumstrukturelle Themen behandeln. Gesellschaftswissenschaftliche Fächer (z. B. Ethik, Religion oder Gemeinschaftskunde/Politik) greifen vorwiegend soziale und ethische Probleme auf sowie Zusammenhänge zwischen Mensch, Umwelt und Gesellschaft/System“.

75 An der Universität Leipzig gibt es im Bereich der Ergänzungsstudien/Profilstudien für Lehramtsstudierende aller Fächer seit dem Jahr 2012 die Möglichkeit, das Profil 4 „Globales Lernen – Schule in gesellschaftlicher Verantwortung“ zu studieren, welches sich explizit Themen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung widmet (vgl. <https://www.zls.uni-leipzig.de/studium-be ratung/ergaenzungsstudien/profilstudien/> [10.06.2021]).

Als Beispiele für die Integration von BNE in die zweite Phase wurden vonseiten des SMK Angebote im Bereich „Anwenden von Konfliktlösungsstrategien, moderne Medien und Medienerziehung, fächerübergreifende Umwelterziehung“ benannt (BMBF 2009, S. 51).⁷⁶ Der Bereich der zentralen, regionalen oder schulinternen Fortbildungen wird als Möglichkeitsraum betrachtet, „sich mit den Themen und Formen der BNE auseinanderzusetzen“ (KMK 2012, S. 48). Die hierzu für Sachsen beigefügte Auflistung von beispielhaften Fortbildungen zu BNE zeigte deutliche Schwerpunktsetzungen auf ökologische Themen auf (vgl. ebd., S. 48–49). Dies lässt vermuten, dass Fortbildungen zu BNE in Sachsen – ähnlich wie Lehrpläne – Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der jeweiligen Logik spezifischer Unterrichtsfächer oder Fächergruppen heraus konzipierten. Inwiefern hierbei dem interdisziplinären Anspruch bzw. dem Charakter von BNE als Querschnittsaufgabe Rechnung getragen wurde, ist auf Basis der verfügbaren Informationen nicht zu beantworten.

Zusammenfassend lässt sich für den gesamtdeutschen und speziell für den sächsischen Kontext festhalten, dass es im Untersuchungszeitraum zwar eine Reihe von Akteuren einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gab und BNE über die Curricula und die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer Eingang in die schulische Bildung gefunden hat. Dennoch kann nicht von einer flächendeckenden Präsenz von BNE im sächsischen Bildungssystem gesprochen werden. Wertet man die dargelegten Rahmenbedingungen als Indikatoren für die bildungspolitische Relevanz von BNE in Sachsen, so scheint diese eher gering ausgeprägt zu sein. Insbesondere die als ausbaufähig zu charakterisierende Implementierung von BNE in die Lehrerbildung wirft die Frage auf, vor welchem Ausbildungshintergrund Lehrpersonen die Umsetzung der Querschnittsaufgabe BNE bewältigen können.

UNESCO-Projektschulen heben sich aufgrund ihrer spezifischen Profilbildung mit einem Fokus auf BNE von anderen Schulen ab. Durch die Verpflichtung auf ein gemeinsames Leitbild und Ziele nehmen sie Multiplikationsfunktionen für die BNE-Ziele der Vereinten Nationen und der UNESCO wahr. Zudem sind die organisatorisch eng in die Umsetzung der UN-Dekade BNE eingebunden. Vor diesem Hintergrund wird unterstellt, dass die entsprechende schulische Profilierung die Auseinandersetzung mit und die Übernahme der Querschnittsaufgabe BNE aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer an sächsischen UNESCO-Projektschulen befördert und diese, trotz der eher ungünstigen bundeslandspezifischen Rahmenbedingungen, als Expertinnen und Experten für die Umsetzung von BNE betrachtet werden können.

76 Wortgleiche Angaben fanden sich in der Rubrik „Beiträge der Bundesländer“ zur UN-Dekade BNE unter: <http://www.bne-portal.de/un-dekade/undekade-deutschland/beitraege-der-bundeslaender/sachsen/bne-in-schulen-und-anderenbildungseinrichtungen> [18. 11. 2013].

4 Professionelle Anforderungen in ausgewählten BNE-Konzeptionen

Ein Blick in die (deutschsprachige) Literatur zu BNE macht schnell deutlich, dass es sich – bezogen auf BNE – *nicht um ein klar umrissenes Konzept* handelt. Stattdessen existiert eine ganze Reihe an BNE-Konzeptionen mit unterschiedlichen theoretisch-konzeptuellen Rahmungen. Da Ausbildungs- und Prüfungsregularien, Kompetenzmodelle, Curricula oder pädagogische Konzeptionen immer auch mehr oder weniger explizit professionelle Anforderungen enthalten, liegt die Vermutung nahe, dass verschiedene BNE-Konzeptionen auf unterschiedliche Anforderungen rekurrieren. Im Folgenden werden auf Basis einer Dokumentenanalyse die konzeptuellen Rahmungen und die theoretischen Vorstellungen zu professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in drei ausgewählten BNE-Konzeptionen herausgearbeitet. Zunächst wird das hierfür angewendete heuristische Vorgehen dargestellt und die Auswahl der betrachteten Beispiele begründet sowie die Zusammenstellung des Datenkorpus beschrieben. Dann werden die einzelnen BNE-Konzeptionen ausführlich dargestellt und analysiert.

4.1 Konzeption und Methodik der Dokumentenanalyse

In einem ersten empirischen Zugang werden im Folgenden exemplarisch die BNE-Konzeption der UNESCO-Projektschulen und als weitere, relevante Bezugskonzepte: die im Rahmen des ‚Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung‘ formulierte BNE-Konzeption (BMZ & KMK 2007; KMK & BMZ 2015) sowie das Konzept von ‚Gestaltungskompetenz‘ als Zielkompetenz einer Bildung für nachhaltige und gerechte Entwicklung (de Haan u. a. 2008), vorgestellt. Diese drei BNE-Konzeptionen werden hier in den Fokus gerückt, da sie die zentralen Rahmungen für die BNE-bezogene Arbeit von UNESCO-Projektschulen darstellen bzw. in den Rahmendokumenten der UNESCO-Projektschularbeit – im Falle des ‚Orientierungsrahmens‘ und von ‚Gestaltungskompetenz‘ – wird auf sie Bezug genommen. Der Fokussierung auf diese Auswahl liegt die Annahme zugrunde, dass die hier betrachteten BNE-Konzeptionen für Lehrerinnen und Lehrer an UNESCO-Projektschulen als bekannt (und damit gegebenenfalls auch als handlungsleitend) vorausgesetzt werden können.⁷⁷

77 Im Zuge der Interviewstudie wird gezeigt, dass die hier zugrunde gelegte Annahme nicht tragfähig war: Nur gut ein Drittel der befragten Lehrpersonen gab an, den ‚Orientierungsrahmen‘ zu kennen. Das Programm ‚Transfer 21‘, welches wesentlich zur Verbreitung bzw.

Die ausgewählten BNE-Konzeptionen werden in diesem Kapitel zunächst hinsichtlich ihrer konzeptuellen Grundlagen und Rahmungen vorgestellt und eingeordnet. Zudem werden sie systematisch auf das ihnen inhärente Verständnis des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung und auf ihr Bildungsverständnis hin untersucht. Hiervon ausgehend wird analysiert, welche professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im Gegenstandsbereich BNE in den Konzeptionen enthalten sind. Zu diesem Zweck wird eine Dokumentenanalyse entlang von heuristischen Fragen (siehe Abbildung 2) durchgeführt:

Abbildung 2: Heuristik der Dokumentenanalyse

- Welches Verständnis nachhaltiger Entwicklung liegt der jeweiligen Konzeption zugrunde? Welche normativen Rahmungen ergeben sich daraus für Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die Umsetzung von BNE im Unterricht?
- Wie wird Bildung in der jeweiligen Konzeption ins Verhältnis zum Leitbild nachhaltiger Entwicklung gesetzt?
- Welche Vorstellungen zu Bildung sind in die jeweilige Konzeption eingelassen?
- Welche professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer sind explizit oder implizit in den untersuchten BNE-Konzeptionen enthalten?
- Welche (fach-)inhaltlichen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer sind in den Konzeptionen enthalten?
 - Welche allgemeinen pädagogischen Anforderungen sind in den Konzeptionen enthalten?
 - Welche didaktisch-methodischen Anforderungen werden in den Konzeptionen formuliert?
 - Welche personalen Anforderungen sind darin zu finden?
 - Welche organisatorischen Anforderungen sind enthalten?

Theoretische Hintergrundfolie für die Analyse des Bildungsverständnisses und der damit einhergehenden professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer bilden die bereits dargestellten Überlegungen zum Verhältnis von Bildung und dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung (siehe Abschnitt 1.2). Für die Analyse der professionellen Anforderungen wurden heuristische Teilfragen vor dem Hintergrund der bereits dargestellten Erkenntnisse der Lehrerexpertiseforschung, der Kognitionspsychologie zur Topologie des Wissens von Lehrerinnen und Lehrern sowie zur allgemeinen professionellen Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Shulman 1987; Baumert & Kunter 2006; siehe Abschnitte 2.1 und 2.2) formuliert.

Implementierung des Konstrukts ‚Gestaltungskompetenz‘ beitrug, war nur einem Fünftel der befragten Lehrerinnen und Lehrer bekannt (siehe Abschnitt 6.3).

Als zu untersuchender Datenkorpus wurden jeweils relevante Primärveröffentlichungen bzw. graue Literatur (Internetseiten, Berichte, politische Beschlüsse) zu den BNE-Konzeptionen herangezogen. Diese wurden teilweise durch Sekundärliteratur ergänzt. Die zugrunde gelegte Literatur wird in den jeweiligen Abschnitten angegeben. Der Untersuchungszeitraum bezieht sich dabei auf den Zeitraum der UNDESD (2005–2014). Der herangezogene Datenkorpus bildet den konzeptuellen Stand zu BNE und zugleich auch den potenziellen Kenntnisstand von Lehrerinnen und Lehrern zum Zeitpunkt der Interviewdatenerhebung sowie der Gruppendiskussion ab.⁷⁸

Dem vorliegenden Kapitel kommt im Rahmen dieser Arbeit eine ‚Brückenfunktion‘ zu: Im nachfolgenden Kapitel 5 werden die dargelegten Ergebnisse der hier vorgenommenen Analysen (siehe Abschnitte 4.2.3, 4.3.3 und 4.4.3) herangezogen, um konzeptionsübergreifend professionelle Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer für die Umsetzung der Querschnittsaufgabe BNE im Unterricht zu beschreiben. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die Ergebnisse der Dokumentenanalysen u. a. für die Untersuchung subjektiv wahrgenommener Anforderungen von Lehrerinnen und Lehrern genutzt (siehe Abschnitt 6.4). Des Weiteren werden sie in der Zusammenschau von theoretisch-konzeptuellen Anforderungen einerseits und andererseits aus einer praxisreflektierenden, subjektiven bzw. kollektiven Perspektive wahrgenommenen professionellen Anforderungen betrachtet (siehe Kapitel 8).

4.2 Das Konzept einer BNE im deutschen UNESCO-Projektschulkontext

4.2.1 Die UNESCO-Projektschulen als Multiplikatoren der BNE-Ziele der Vereinten Nationen

Im Rahmen ihrer Umsetzungsstrategie für das internationale Associated Schools Project Network (ASPnet, siehe Abschnitt 3.3.2) weist die UNESCO Bildung für nachhaltige Entwicklung als eines von vier Lernfeldern aus (vgl. UNESCO o. J.: ASPnet strategy).⁷⁹ Die Bedeutung von BNE ergibt sich aus ihrer expliziten Verankerung in einem der vier Lernfelder und den inhärenten impliziten Bezügen zu den jeweils anderen Lernfeldern.

78 Zeitlich nachfolgende Entwicklungen werden – sofern sie im Rahmen dieser Arbeit relevant sind – kurz umrissen und einbezogen.

79 Diese Lernfelder sind: „World concerns and the role of the United Nations system“, „Education for Sustainable Development“, „Peace and human rights“ und „Intercultural learning“ (vgl. UNESCO o. J.: ASPnet strategy). Im Kontext der ‚Agenda 2030‘ setzt das ASPnet strategische Schwerpunkte auf „Education for Sustainable Development“ und „Global Citizenship Education“ (vgl. https://aspnet.unesco.org/en-us/Pages/About_the_network.aspx [10.06.2021]).

Erklärtes Ziel der deutschen UNESCO-Projektschulen ist der Aufbau bzw. der Erhalt einer

„Kultur des Friedens durch Menschenrechtsbildung, Demokratieerziehung, Interkulturelles Lernen, Globales Lernen, Umweltbildung und UNESCO-Welterbeerziehung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (DUK o. J.; vgl. Bagoly-Simó & Hemmer 2017, S. 23).

Als gemeinsame Klammer bildet BNE den Rahmen für diese Schwerpunkte der UNESCO-Arbeit (vgl. ebd.). Das Kennenlernen der mit diesen Schwerpunkten verbundenen Werte, ihre Bewertung und das Finden von Handlungsmöglichkeiten für deren Umsetzung werden als Leitgedanken für die UNESCO-Arbeit in den beteiligten Schulen beschrieben (vgl. DUK o. J.). Wie diese Umsetzung in der Praxis erfolgen soll, wird für verschiedene Handlungsebenen spezifiziert: Die Öffnung von Schule und Unterricht, die Etablierung von Projekten und der Aufbau bzw. die Verankerung von partizipativen Strukturen und Partizipationsmöglichkeiten sollen spezifische Möglichkeiten des Lernens für Schülerinnen und Schüler in UNESCO-Projektschulen bieten. Eine weitere Handlungsebene bilden die Übernahme von Verantwortung über den schulischen Kontext hinaus und das in die Gesellschaft hineingetragene Handeln (vgl. Sanders 2012, S. 63–64). Formalisierte Handlungskonzepte wie ein Schulprogramm, die Netzwerkarbeit, die Beteiligung am internationalen Associated Schools Project Network und die Verbreitung von UNESCO-Ideen im Umfeld der Schule unterstützen die Umsetzung der Ziele der UNESCO-Projektschulen.⁸⁰

Durch ihre strukturelle Anbindung an die UNESCO sowie auf den Ebenen der Ziele und Lernfelder sind die UNESCO-Projektschulen somit Multiplikatoren der BNE-Ziele der Vereinten Nationen bzw. der UNESCO (vgl. ebd., S. 47). Infolge ihrer Eingebundenheit in einen nationalen und einen internationalen Bildungsraum (siehe Abschnitt 3.3.2), orientiert sich auch das BNE-Verständnis der UNESCO-Projektschulen an zwei Referenzsystemen: an dem von der UNESCO und den Vereinten Nationen geprägten internationalen BNE-Verständnis sowie an dem national akzentuierten BNE-Verständnis der Deutschen UNESCO-Kommission e. V. Beide werden im Folgenden näher beschrieben.

80 Hornberg (2010, S. 130) konstatiert, dass die UNESCO-Projektschulen bisher weder von internationaler noch von deutscher Seite größere wissenschaftliche Aufmerksamkeit erhalten haben. Damit einher geht eine eher dürftige Quellenlage, die sich vornehmlich auf Internetseiten und sogenannte graue Literatur stützt.

4.2.2 Die Konzeption von nachhaltiger Entwicklung und der Bildungsbegriff im Verständnis der deutschen UNESCO-Projektschulen

4.2.2.1 Internationaler Referenzkontext: UN und UNESCO

Die Vereinten Nationen stellen ihr Verständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer Reihe von Dokumenten dar, die die Grundlage für das Begriffsverständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung aufseiten der UNESCO bilden. Zu ihnen gehören z. B. der Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, ‚Our common future‘ (WCED 1987), das Abschlussdokument der Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen, die ‚Agenda 21‘ (BMU 1993), der Abschlussbericht des Weltgipfels für Nachhaltige Entwicklung in Johannesburg (UN 2002) und der Bericht über die UNCSD-Konferenz (UN 2012). Darüber hinaus findet sich das BNE-Verständnis der UN bzw. der UNESCO u. a. ausdifferenziert im ‚International Implementation Scheme‘ (IIS) zur Umsetzung der BNE-Dekade 2005–2014 und in den ‚Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability‘ (UNESCO 2005a, 2005b), in der ‚Bonn Declaration‘ der UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development (UNESCO 2009) oder auch im ‚Education for Sustainable Development Sourcebook‘ (UNESCO 2012a).⁸¹

Die WCED beschreibt nachhaltige Entwicklung als „development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (WCED 1987, S. 54).⁸² Nachhaltige Entwicklung bezeichnet hierbei einen globalen, langfristigen und optimistischen Ansatz, der auf der Annahme basiert, dass eine sich positiv entwickelnde Zukunft, begründet auf einer gemeinsamen Vision aller Menschen weltweit, möglich sei (vgl. Di Giulio 2004, S. 44–46). Die Integration der (zu antizipierenden) Bedürfnisse zukünftiger Generationen in das Verständnis nachhaltiger Entwicklung impliziert, dass Nachhaltigkeit sich nicht auf den jeweiligen gegenwärtigen Entwicklungsprozess bezieht, sondern auf die Ziele fokussiert, an denen sich Entwicklungsprozesse orientieren, sowie auf die tatsächlichen Folgen dieser Entwicklungsprozesse (vgl. ebd., S. 48).

81 Die hier und nachfolgende Auswahl an Dokumenten erscheinen der Autorin als besonders bedeutsam im Kontext dieser Arbeit. Wie bereits dargelegt, bezieht sich diese Auswahl auf den konkreten Erhebungszeitraum im zeitlichen Horizont der UN-Dekade BNE. Auf internationaler Ebene wurde im Anschluss an die UNDES D das Weltaktionsprogramm BNE (2015–2019) aufgelegt im Zuge des ‚Agenda 2030‘-Prozesses zur Erreichung der 17 Sustainable Development Goals (vgl. UN 2015; siehe Abschnitt 1.1).

82 Eine differenzierte Darstellung des Begriffsverständnisses von Nachhaltigkeit bzw. nachhaltiger Entwicklung im Bericht der WCED (1987) findet sich bei Di Giulio 2004, S. 41–61.

Auf der Ebene von Zielen wird über das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung die Erreichung eines Zustandes der Nachhaltigkeit angestrebt, der die Befriedigung der Grundbedürfnisse gegenwärtiger und zukünftiger Generationen sowie ein gutes Leben für alle, heute und zukünftig lebenden Menschen sicherstellt. Antonietta Di Giulio (ebd., S. 58, 59) identifiziert Nachhaltigkeit im Verständnis der WCED als „partizipative[n] Ansatz“ und als „Prinzip, das menschliches Handeln leiten und nach dem menschliches Handeln beurteilt werden soll“. Sie verweist darauf, dass es widersprüchlich sei, „[d]ass der angestrebte Zustand der Nachhaltigkeit in seiner Konkretisierung und Umsetzung als dynamisch aufgefasst werden muss“ (ebd., S. 58).

Die hier beispielhaft für das BNE-Verständnis der UN bzw. UNESCO herangezogenen Dokumente beziehen sich in ihrem Verständnis von Nachhaltigkeit bzw. nachhaltiger Entwicklung allesamt auf den Bericht der WCED 1987 (vgl. Di Giulio 2004, S. 304, 387 für die ‚Agenda 21‘ und den Abschlussbericht des Weltgipfels für Nachhaltige Entwicklung in Johannesburg).⁸³ Im Bericht zur UNCSD werden das „commitment to sustainable development and to ensuring the promotion of an economically, socially and environmentally sustainable future for our planet and for present and future generations“ erneuert und die Prinzipien der ‚Agenda 21‘ reaffirmiert (UN 2012, S. 1, 3). Damit nimmt auch die UNCSD (implizit) Bezug auf das Nachhaltigkeitsverständnis der WCED. In der inhaltlichen Tradition der großen Weltgipfel zu nachhaltiger Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro und 2002 in Johannesburg stehen auch der internationale Umsetzungsplan für BNE (IIS, vgl. UNESCO 2005a, S. 7) sowie die Bonner Erklärung (UNESCO 2009, Punkt 4).

Bildung wird aufseiten der UNESCO zunächst als strategisches Mittel („key instrument“, „tool“) und als ein relevantes Bezugssystem angesehen, um die Ziele einer nachhaltigen Entwicklung zu erreichen (vgl. UNESCO o. J.: ASPnet

83 Di Giulio (2004) untersucht „[d]ie Idee der Nachhaltigkeit im Verständnis der Vereinten Nationen“ und analysiert das Nachhaltigkeitsverständnis in der Forstwirtschaft vor 1987, auf der Konferenz der Vereinten Nationen über die Umwelt des Menschen in Stockholm 1972, den in der World Conservation Strategy von 1980 sowie den im Bericht der World Commission on Environment and Development (WCED) 1987 verwendeten Nachhaltigkeitsbegriff, die Begriffsverwendung von Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung im Rahmen der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (UNCED) 1992, sowie jene in der Commission on Sustainable Development 1993–1997 sowie 1998–2002 und auf dem Earth Summit +5 im Jahr 1997 (Sondersession der Generalversammlung der UN). Im Anhang zu ihrer Arbeit gibt Di Giulio einen kurzen Überblick über die Begriffsverwendung von Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung auf dem World Summit on Sustainable Development (WSSD) von 2002 (vgl. Di Giulio 2004, S. 385–389). Di Giulio zeigt, „dass das Verständnis von ‚nachhaltiger Entwicklung‘ und von ‚Nachhaltigkeit‘, wie es im Bericht der WCED (explizit und implizit) entfaltet wird, im Rahmen der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung für das Abschlussdokument, die Agenda 21, übernommen wurde und dass es sich seither, soweit dies aus den untersuchten Dokumenten der Vereinten Nationen hervorgeht, nicht verändert hat“ (ebd., S. 304).

strategy; UNESCO 2009; UNESCO 2005a; BMU 1993). Bildung wird dabei eine (welt-)verändernde Kraft oder Wirkung zugeschrieben und systemisch nicht nur auf die Bereiche der formalen, non-formalen und informellen Bildung, sondern auf alle mit Bildung in Berührung stehenden Subsysteme bezogen:

„ESD, in its broadest sense, is education for social transformation with the goal of creating more sustainable societies. ESD touches every aspect of education including planning, policy development, programme implementation, finance, curricula, teaching, learning, assessment, administration. ESD aims to provide a coherent interaction between education, public awareness, and training with a view to creating a more sustainable future (UNESCO, 2012a)“ (UNESCO 2012b, S. 12).

Dieses zunächst instrumentelle Verständnis von Bildung wird auf andere Bildungsprogramme der UN bzw. UNESCO bezogen und inhaltlich mit ihnen verknüpft. Entsprechend führt Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext der UN-Dekade BNE beispielsweise die Ansprüche und Ziele einer grundständigen ‚Education for All‘, von ‚quality education‘ oder von den ‚Millenium Development Goals‘ implizit mit (vgl. UNESCO 2005a, Annexe).

Neben dieser strategisch-instrumentellen Komponente enthält das von den Vereinten Nationen bzw. von der UNESCO verwendete Begriffsverständnis von Bildung eine Reihe von idealtypischen Vorstellungen zum Bildungsprozess: Bildung wird verstanden als ein lebenslanger, individueller Lernprozess, der zudem (sozio-)kulturell verortet ist und entsprechend „culturally appropriate“ sein soll (UNESCO 2005a, S. 30). Zudem weist das hier zugrunde gelegte Bildungsverständnis inhärente Wertmaßstabsbezüge auf, indem es auf die Orientierung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und die Vorstellung eines demokratischen Miteinanders abstellt (UNESCO 2012b, S. 23). Diese normativen Rahmungen schlagen sich auch in Form konstitutiver Regeln in den für BNE vorgeschlagenen Lernprinzipien nieder, die beispielsweise partizipatives und kollaboratives Lernen umfassen (UNESCO 2012b, S. 25; UNESCO 2012a, S. 15, 29). Um Kinder und Jugendliche im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu bilden und ein Bewusstsein für die Herausforderungen und Chancen nachhaltiger Entwicklung zu schaffen, werden vonseiten der UNESCO verschiedene, hierfür besonders geeignet erscheinende Lernformen identifiziert. Dazu gehören u. a. handlungsorientiertes Lernen im schulischen bzw. institutionellen Kontext (UN 2012, S. 45), entdeckendes Lernen, problemlöseorientiertes Lernen oder „critical thinking based learning“ (UNESCO 2012b, S. 25–26). Mit diesen Lernformen wiederum sind bestimmte didaktisch-methodische Implikationen verbunden.

Darüber hinaus enthält der Bildungsbegriff, vermittelt über didaktische Vorstellungen zur Umsetzung, auch Aussagen zur Verortung von BNE. So wird Bildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung als disziplinübergreifende

Querschnittsaufgabe betrachtet: „No one discipline can claim ESD for its own, but all disciplines can contribute to ESD“ (UNESCO 2009, S. 30–31).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass *Bildung* im Kontext einer BNE aufseiten der UNESCO primär als strategisches Mittel betrachtet wird, mit dem das übergreifende Ziel der Ausrichtung auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung der Vereinten Nationen erreicht werden soll. Dabei wird BNE als ein weit gefasster Lehr- und Lernprozess angesehen, „that encourages an interdisciplinary and holistic approach and promotes critical and creative thinking in the educational process“ (UNESCO o. J.: ASPnet strategy). Die Analyse verdeutlicht zudem, dass der Bildungsprozess sich konzeptuell sowohl auf die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten, (Handlungs-)Fertigkeiten, Werten sowie Normen bezieht und in eine Vorstellung von ganzheitlichem, lebenslangem Lernen eingebettet, aber nicht an einzelne (Fach-)Disziplinen gebunden ist.

4.2.2.2 Deutscher Referenzkontext: Deutsche UNESCO-Kommission e. V.

Den nationalen Referenzrahmen für Bildung für nachhaltige Entwicklung stellt die Deutsche UNESCO-Kommission e. V., deren BNE-Verständnis auf ihrer Internetseite (www.unesco.de/bne.html) sowie im Online-Portal zur UN-Weltdekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ 2005–2014 in Deutschland (www.bne-portal.de) dokumentiert ist.⁸⁴ Die ‚Hamburger Erklärung‘ (DUK 2003) versammelt die Grundpositionen der Deutschen UNESCO-Kommission e. V. zur weltweiten Dekade für BNE. Die Nationalen Aktionspläne des deutschen Nationalkomitees der UNDESD (DUK 2005, 2008, 2011) entfalten vier strategische Ziele für den Dekadezeitraum, konkretisieren sie bezogen auf spezifische Akteure und unterlegen sie mit Maßnahmen.⁸⁵ In der gemeinsamen Empfehlung von Kultusministerkonferenz und Deutscher UNESCO-Kommission e. V. zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“ (KMK & DUK 2007) wird das BNE-Verständnis der Deutschen UNESCO-Kommission e. V. für den Bereich der schulischen Bildung konkretisiert und mit Umsetzungshinweisen versehen. In anderen Dokumenten finden sich Konkretisierungen von BNE, die sich nicht nur auf die formale Bildung von Kindern und Jugendlichen fokussieren, sondern auf unterschiedliche Zielgruppen und

84 Mit Blick auf den in dieser Arbeit fokussierten Untersuchungszeitraum der UNDESD 2005–2014 wird hier auf den inhaltlichen Stand der angegebenen Internetseiten in den Jahren 2012 und 2013 Bezug genommen. Insgesamt besteht der zugrunde gelegte Dokumentenkörper vorwiegend aus sogenannter grauer Literatur und Internetseiten. Jene dienen vor allem der Selbstdarstellung nach außen und innen, sowie als gemeinsame Arbeitsgrundlage innerhalb des Netzwerkes (vgl. zur Quellenlage Hornberg 2010, S. 130).

85 Die strategischen Ziele umfassen 1) die „Weiterentwicklung und Bündelung der Aktivitäten sowie Transfer guter Praxis in die Breite“, 2) die „Vernetzung der Akteure der Bildung für nachhaltige Entwicklung“, 3) die „Verbesserung der öffentlichen Wahrnehmung von Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und 4) die „Verstärkung internationaler Kooperationen“ (DUK 2005, S. 1; vgl. DUK 2008; DUK 2011a).

Lernkontexte abstellen (z. B. DUK 2003). Das ‚Positionspapier: Zukunftsstrategie BNE 2015+‘ (DUK 2013) gibt einen Ausblick auf Schwerpunktsetzungen und Handlungsfelder einer Bildung für nachhaltige Entwicklung für den ‚Agenda 2030‘-Prozess und soll als „gemeinsamer Selbstverständnis- und Referenzrahmen“ der BNE-Akteure in Deutschland wirken (ebd., S. 5).

Der Begriff nachhaltige Entwicklung wird aufseiten der Deutschen UNESCO-Kommission e. V. auf die zentralen Konferenzen und Dokumente der Vereinten Nationen bzw. der UNESCO sowie auf die UN-Dekade BNE bezogen (vgl. DUK 2003). Damit wird vonseiten der DUK zunächst das – im vorausgehenden Abschnitt bereits analysierte – international von den Vereinten Nationen bzw. der UNESCO vertretene Verständnis von nachhaltiger Entwicklung zugrunde gelegt (siehe Abschnitt 4.2.2.1). Zugleich nutzt die DUK eigene Formulierungen, um den Begriff der nachhaltigen Entwicklung für den deutschen Kontext zu spezifizieren:

„Nachhaltige Entwicklung verbindet umweltgerechte Lösungen mit wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und sozialer Gerechtigkeit. Sie berücksichtigt dabei eine demokratische Politikgestaltung und globale sowie kulturelle Aspekte.“ (KMK & DUK 2007, Punkt 2).

Darin enthalten sind weitere normative Bezugspunkte (z. B. der Bezug auf Demokratie als Herrschafts- und Lebensform) und teilweise andere Schwerpunktsetzungen als im internationalen Referenzrahmen (z. B. Armutsbekämpfung, Literacy vs. wirtschaftliche Leistungsfähigkeit). In diesem Sinne orientiert sich das Verständnis von nachhaltiger Entwicklung weniger an allgemeinen globalen Herausforderungen und Zielen, sondern meint eine Entwicklung, die die Natur schont, die Leistungsfähigkeit der Wirtschaft erhöht sowie auch zukünftig sichert, gerecht ist und dazu beiträgt, dass alle Menschen friedlich zusammen leben können (vgl. www.bne-portal.de, Stand 08.11.2012).

Der von der Deutschen UNESCO-Kommission e. V. verwendete Bildungsbegriff lässt sich auf Basis der untersuchten Dokumente zunächst als ein strategisch-instrumenteller bestimmen. Ähnlich wie aufseiten der Vereinten Nationen bzw. der UNESCO wird Bildung hier grundsätzlich als Mittel zur Implementierung der (inter-)nationalen Nachhaltigkeitsziele verstanden:

„Den Schulen soll mit dieser Empfehlung eine Orientierung gegeben werden, die sie dabei unterstützt, den Gedanken der Nachhaltigkeit als gesellschaftlichen Auftrag in den Unterricht zu integrieren. [...] Mit der Unterstützung der Bildung für nachhaltige Entwicklung an Schulen verbindet sich die Erwartung, dass Bildung zu einem Schlüssel für eine zukunftsfähige Gesellschaft im Zeichen der Globalisierung wird“ (KMK & DUK 2007, Vorbemerkung).

Dieses Verständnis von Bildung wird, ebenso wie im internationalen Kontext, auf weitere Bildungsziele der UN bzw. der UNESCO bezogen (vgl. KMK & DUK 2007, Punkt 1), wenngleich in weniger ausführlichem Maße. Wie schon

für den internationalen Referenzrahmen aufgezeigt, wird Bildung dabei die Fähigkeit zugeschrieben, zu einem „mentale[n] und kulturelle[n] Wandel im großen Maßstab“ (DUK 2013, S. 6; vgl. www.bne-portal.de, Stand 08.11.2012) im Rahmen von formalen, non-formalen und informellen Bildungssettings beitragen zu können. Zugleich führt der hier verwendete Bildungsbegriff die grundlegende Vorstellung mit, ein Bewusstseinswandel und die Orientierung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung seien herausbild- bzw. lernbar (DUK 2013, S. 6; vgl. KMK & DUK 2007).

Ähnlich wie bereits in Abschnitt 4.2.2.1 für den internationalen Referenzrahmen beschrieben, wird Bildung für nachhaltige Entwicklung als ein „ganzheitliches Konzept“ gedacht (KMK & DUK 2007, Punkt 3.). Darunter wird primär die Ganzheitlichkeit des Lernorts Schule gefasst, wobei Letzterer sowohl schulische als auch außerschulische Lernprozesse sowie das Schulleben als Ganzes integrieren soll, auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gerichtet ist und Kooperationen mit außerschulischen Akteuren einschließt (vgl. die „whole school approaches“, Ferreira u. a. 2006). Zudem wird Lernen als ein partizipativer Prozess konzipiert (vgl. KMK & DUK 2007), der auf den Erwerb von interdisziplinärem Wissen und Kompetenzen, deren Anwendung in konkreten Situationen und das Abschätzen individueller Handlungsfolgen gerichtet ist (vgl. KMK & DUK 2007; DUK 2003).

Im deutschen Kontext ist ein explizites Ziel von Bildung für nachhaltige Entwicklung, „dass Schülerinnen und Schüler Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung erwerben“ (KMK & DUK 2007, Punkt 2). Dies wird in zweierlei Hinsicht spezifiziert: Zum einen sollen Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, „sich mit den Schlüsselproblemen nachhaltiger Entwicklung auseinander zu setzen, Lösungsvorschläge kennen und bewerten zu lernen und Handlungsmöglichkeiten zu gewinnen“ (ebd., Punkt 3.1). Zum anderen wird der verwendete Kompetenzbegriff auf das im Rahmen des BLK-Programms ‚21‘ entwickelte Konzept der ‚Gestaltungskompetenz‘ (vgl. ebd., Punkt 3) bezogen.⁸⁶ Diese Orientierung am Kompetenzbegriff unterscheidet das am Leitbild nachhaltige Entwicklung orientierte Bildungsverständnis im deutschen Kontext von Ausdeutungen im internationalen Referenzsystem. Während Letztere auf eine allgemeine Bildung und Grundbildung für alle fokussieren (vgl. Abschnitt 4.2.2.1), steht im deutschen Kontext der individuelle Kompetenzerwerb als Output von Bildungsprozessen im Mittelpunkt.⁸⁷

86 In den analysierten Dokumenten wird das zugrundeliegende Kompetenzkonzept selbst kaum ausführlich dargelegt, sondern vor allem durch den Verweis auf das Konstrukt der ‚Gestaltungskompetenz‘ spezifiziert (siehe auch Abschnitt 4.4).

87 In den zurückliegenden Jahren wird zunehmend die Idee einer transformativen Bildung im Kontext von BNE und Globalem Lernen diskutiert. Maßgeblich prägend hierfür war u. a. das Gutachten ‚Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation‘ des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU 2011). Die Deutsche UNESCO-Kommission greift die Idee transformativer Bildung unter Rekurs auf

Die vergleichende Zusammenschau der beiden dargelegten Referenzsysteme macht deutlich, dass es einerseits weitreichende Überschneidungen hinsichtlich des Verständnisses von Bildung und von nachhaltiger Entwicklung gibt. Die Deutsche UNESCO-Kommission e. V. schließt hierbei an das Verständnis von Bildung und von nachhaltiger Entwicklung der Vereinten Nationen und der UNESCO an. Zugleich zeigen sich wesentliche Unterschiede, zum einen in den konkreten Wertbezügen, zum anderen mit Blick auf die Ziele von BNE. So findet sich im internationalen Kontext eine Orientierung an weiteren (strategischen) Bildungszielen der UN, während BNE im nationalen Kontext auf den Erwerb von Kompetenzen als Ziel individueller Bildungsprozesse abstellt. Diesbezüglich ist zu vermuten, dass die im nationalen Rahmen ausgearbeiteten Akzentuierungen eine größere Wirkmächtigkeit für das Verständnis von Bildung und nachhaltiger Entwicklung an deutschen UNESCO-Projektschulen entfalten und damit auch für Lehrerinnen und Lehrer relevant werden. Dies ist nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen, dass die im internationalen Kontext verfügbaren BNE-Dokumente primär auf einer strategisch-abstrakten Ebene formuliert sind, während die für den deutschen Kontext vorliegenden Konzeptionen nicht nur das konkrete (schulische) Bezugssystem vor Augen haben, sondern zum Teil auch Vorschläge zur Umsetzung von BNE enthalten. Im Hinblick auf die zu beantwortende Forschungsfrage, welche Anforderungen Konzeptionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung an das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern stellen, ist dies dahingehend relevant, dass der hohe Abstraktionsgrad der internationalen Dokumente kaum Hinweise auf konkrete professionelle Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer liefert.

4.2.3 Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer

Die in den voranstehenden Abschnitten dargelegten konzeptuellen Vorstellungen, die leitend für das Verständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung für die deutschen UNESCO-Projektschulen sind, enthalten eine Reihe an impliziten und expliziten Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer.⁸⁸ Eine Anforderung stellen beispielsweise die wertbezogenen Maßstäbe von Bildung für nachhaltige Entwicklung dar, die der Zielstellung zugeordnet werden, zu einem (gesellschaftlichen) Bewusstseinswandel im Sinne des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung beizutragen. Diese Maßstäbe erfordern von Lehrerinnen und Lehrern entsprechende eigene Werthaltungen und Überzeugungen, die

Konzeptionen transformativen Lernens auf (siehe <https://www.bne-portal.de/de/was-ist-bne-1713.html> [10.06.2021]; vgl. Singer-Brodowski 2016a, 2016b).

88 Die gemeinsame Empfehlung von KMK und DUK (2007) zu BNE in der Schule bezieht sich – als einziges der hier analysierten Dokumente – ausschließlich auf den für diese Arbeit relevanten Kontext Schule.

dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung und dem Bildungsverständnis zumindest nicht entgegenstehen (sollten). Darüber hinaus sind Lehrerinnen und Lehrer angehalten, eine explizite Auseinandersetzung mit Werten und Normen des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung im Unterricht zu ermöglichen.

Mit Blick auf die Gestaltung von Unterricht sprechen die Referenzdokumente von partizipativem Lernen als didaktischem Grundprinzip. Lehrerinnen und Lehrer sollen also Lernsettings so gestalten, dass die Lernenden an deren Ausgestaltung mitwirken und zu selbstbestimmten Agentinnen bzw. Agenten ihres Lernprozesses werden können. Hierfür sowie für weitere im Kontext von BNE präferierte didaktische Prinzipien, wie beispielsweise die Problemlöseorientierung oder das entdeckende Lernen, benötigen die Lehrerinnen und Lehrer neben methodisch-didaktischem auch pädagogisches Wissen und entsprechende Fähigkeiten. Das ganzheitliche Verständnis von Bildung impliziert einen lebensweltlich orientierten und handlungsorientierten Unterricht (vgl. KMK & DUK 2007, Punkt 3.). Für Lehrerinnen und Lehrer bedeutet dies, Unterricht so zu gestalten, dass Wissenserwerb und die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. Kompetenzen ermöglicht werden und im bzw. durch Handeln erlernbar sind. Dabei spielt die Orientierung an Kompetenzkonzepten eine wichtige Rolle, da sie den Fokus maßgeblich auf die Ergebnisse von Bildungsprozessen lenkt. Dies hat weitreichende Konsequenzen (nicht nur) für die didaktische Konzeption und Gestaltung von Unterricht. Zugleich gilt es, interdisziplinäre Perspektiven auf Unterrichtsinhalte, -themen und die Gestaltung der Lernsettings zu ermöglichen. „Die interdisziplinäre Perspektive spielt dabei nicht erst bei der didaktisch-methodischen Umsetzung eine Rolle, sondern bereits bei der wissenschaftlichen Durchdringung relevanter Themenbereiche“ (KMK & DUK 2007, Punkt 3.4).

Als weitere Anforderung an Lehrerinnen und Lehrer lässt sich die Kooperation mit verschiedenen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen beschreiben. Neben der schulinternen Zusammenarbeit (u. a. der Kooperation auf kollegialer Ebene zur fachübergreifenden, fächerverbindenden oder interdisziplinären Umsetzung von BNE) ergibt sich aus der Verbindung von schulischem und außerschulischem Lernen sowie dem Einbezug von informellen Lerngelegenheiten die Anforderung der Zusammenarbeit mit außerschulischen, z. T. internationalen Partnern. Lehrerinnen und Lehrer benötigen also Wissen und Fähigkeiten im Hinblick auf die Gestaltung und Umsetzung von Kooperationen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass in den Referenzdokumenten für das Verständnis von BNE aufseiten der deutschen UNESCO-Projektschulen professionelle Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer enthalten sind, die sich einerseits auf ihr individuelles Orientierungswissen, beispielsweise Überzeugungen und Werthaltungen, beziehen. Andererseits werden vor allem Anforderungen allgemein-pädagogischer oder didaktischer Art (z. B. Kooperati-

onsfähigkeit, Handlungsorientierung), jedoch kaum fachliche Anforderungen, beschrieben.

4.3 Das Konzept einer BNE im ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung‘

4.3.1 Der ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung‘ als Instrument integrierter Bildungs- und Entwicklungspolitik

Der ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BMZ & KMK 2007) entstand als Ergebnis eines kooperativen Projekts des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (2004–2007). Das Vorhaben hatte „den Auftrag, den Beschluss der KMK zu ‚Eine-Welt/Dritte-Welt in Schule und Unterricht‘ vom 28. Februar 1997 zu aktualisieren“ (BMZ & KMK 2007, S. 16). Im Unterschied zu BNE-Konzeptionen, die eher ökologischen Entwicklungslinien entstammen, akzentuiert er auf die „bildungspolitischen Traditionen der Eine-Welt- bzw. entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens“ (ebd., S. 22; als Überblick: Schreiber 2012, S. 196–197).

Der ‚Orientierungsrahmen‘ stellt mit dem Lernbereich Globale Entwicklung einen abgegrenzten Gegenstandsbereich in den Mittelpunkt und versteht diesen als ein konstitutives Element von Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. BMZ & KMK 2007, S. 17). Mit dem Anspruch, globale Entwicklung als gemeinsames Anliegen von Bildungs- und Entwicklungspolitik herauszustellen, verfolgt der ‚Orientierungsrahmen‘ das Ziel, den Lernbereich Globale Entwicklung über Fachgrenzen hinweg in den Unterricht an allgemein- und berufsbildenden Schulen in Deutschland zu integrieren (ebd., S. 15). Aus Sicht der Herausgeber dient er als

„Bezugsrahmen für die Entwicklung von Lehrplänen und schulischen Curricula, für die Gestaltung von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten sowie für lernbereichs- und fachspezifische Anforderungen und deren Überprüfung“ (ebd., S. 17).

Er richtet sich an Curricula-Verantwortliche in Behörden und Schulen, und orientiert nicht zuletzt Lehrerinnen und Lehrer auf die entwicklungs- und bildungspolitischen Ziele der herausgebenden, staatlichen Institutionen.⁸⁹ Im

⁸⁹ Ergebnisse einer Studie zur Nutzung des Orientierungsrahmens deuten auf dessen eingeschränkte Verbreitung bei Adressatinnen und Adressaten und die geringe Nutzung durch diese im Bildungsbereich hin (vgl. Schoof-Wetzig 2014). Darüber hinaus werden generelle „Zweifel an der Steuerbarkeit des gesellschaftlichen Wandels in Richtung nachhaltiger Entwicklung

‚Orientierungsrahmen‘ werden die Zielsetzungen nachhaltiger Entwicklung mit „wissenschaftliche[n] Theorieansätze[n] und aktuelle[n] Analysen relevanter Wissenschaften“ sowie mit ausgemachten „Orientierungs- und Qualifizierungsbedürfnisse[n] auf gesellschaftlicher und individueller Ebene hinsichtlich Globalisierung und nachhaltiger Entwicklung“ verbunden (BMZ & KMK 2007, S. 22). Dies spiegelt sich u. a. im Aufbau des ‚Orientierungsrahmens‘ wieder: Zunächst wird das zugrunde liegende Verständnis nachhaltiger Entwicklung dargelegt und in politische Kontexte sowie wissenschaftliche Erkenntnisse eingebettet. Darauf aufbauend werden Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Lernbereichs Globale Entwicklung dargestellt. Die Überlegungen zur Umsetzung orientieren sich weitgehend an der fachlogischen Organisationsstruktur von Schule und streben eine „Kompatibilität mit den didaktischen Konzepten der beteiligten Unterrichtsfächer“ an (ebd.). Im anschließenden Teil werden Kernkompetenzen für Lernende in Bezug auf eine fächerverbindende und fachübergreifende Umsetzung des Lernbereiches formuliert, die für verschiedene Schulstufen bzw. Fächer konkretisiert und mittels Teilkompetenzen, Themen, Beispielaufgaben und Leistungsanforderungen untersetzt sind. Unter Bezugnahme auf fachliche, fachdidaktische und allgemeindidaktische Diskurse stellt der ‚Orientierungsrahmen‘ ausgewählte Themen und fachliche Inhalte für die Realisierung von BNE im Unterricht vor. Über einen Kriterienkatalog liefert er Hilfestellungen für die konkrete Auswahl von Themen. Zudem formuliert er exemplarisch, welche Leistungsanforderungen mit bestimmten Themen verbunden sein können (vgl. ebd., S. 69). Ein abschließendes Kapitel rückt professionelle Anforderungen an Lehrende in den Fokus und thematisiert die Bedeutung der drei Phasen der Lehrerbildung für den Erwerb bzw. die Entwicklung von spezifischen Kompetenzen im Lernbereich Globale Entwicklung.

Bereits kurz nach seinem Erscheinen wurde der ‚Orientierungsrahmen‘ dafür kritisiert, dass er eher „normative Selbstvergewisserung“ statt eines innovativen pädagogischen Konzeptes darstelle (Asbrand & Lang-Wojtasik 2007, S. 36). Im Fokus der Kritik standen v. a. die Unschärfe bzw. die unzureichende Ausformulierung des Kompetenzkonzeptes (vgl. ebd.; Martens 2014), die fehlende Berücksichtigung zentraler BNE-Akteure und -Konzepte (vgl. Seitz 2008; Asbrand & Lang-Wojtasik 2007)⁹⁰, die verkürzte bzw. un-

unter den gegenwärtigen Bedingungen“ (KMK & BMZ 2015, S. 21 unter Verweis auf WBGU 2011) laut. Zu Governance im Kontext von BNE vgl. Duveneck, Singer-Brodowski & von Seggern 2020; Lafferty 2004; zur Bedeutung und Rolle von schulischen und außerschulischen Akteuren bei der Implementierung von BNE vgl. Kolleck 2016; zur Diffusion von BNE durch soziale Netzwerke vgl. Kolleck 2019.

90 Klaus Seitz verweist darauf, „[d]ass die Kultusministerkonferenz im Juni dieses Jahres [2007 – Anmerkung F.H.], und dies im Rahmen der selben Plenarsitzung, für diesen Kontext gleich zwei unterschiedliche Dokumente verabschiedet hat, die mehr oder weniger unabhängig voneinander entstanden sind“ (Seitz 2008, S. 49). Gemeint sind der ‚Orientierungsrahmen‘ (BMZ & KMK 2007) einerseits und die vom KMK und DUK gemeinsam vorgelegte ‚Emp-

zureichende Rezeption erziehungswissenschaftlicher Diskurse sowie die große Heterogenität der adressierten Zielgruppen (ebd.). Der ‚Orientierungsrahmen‘ wurde wenige Jahre nach seinem Erscheinen in einem mehrjährigen Prozess (2011–2015) überarbeitet und im Jahr 2015 in einer aktualisierten und erweiterten Fassung herausgebracht (KMK & BMZ 2015). Gegenüber der ersten Ausgabe bezieht diese zweite Ausgabe u. a. neuere wissenschaftliche Erkenntnisse und politische Entwicklungen wie die ‚Post-2015-Entwicklungsagenda‘ ein (vgl. u. a. UNESCO 2014), weist eine stärkere Praxisorientierung auf und integriert weitere Schulfächer, sodass alle Fachbereiche bis zum mittleren Abschluss vertreten sind (vgl. KMK & BMZ 2015). Zudem weitet die Neuauflage den Blick auf außerunterrichtliche Handlungsfelder in Schule und adressiert in stärkerem Maße Schulverwaltungen und die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung (vgl. ebd., S. 16; zur kritischen Würdigung vgl. Lang-Wojtasik 2015).

Im Rahmen dieser Arbeit wird die erste Ausgabe des ‚Orientierungsrahmens‘ aus dem Jahr 2007 als Grundlage für die nachfolgende Darstellung genommen, da sie ein potenzielles Bezugsdokument der im Rahmen der weiteren Teilstudien befragten Lehrerinnen und Lehrer bzw. Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren darstellt (siehe Kapitel 6 und 7). Die zweite Ausgabe war zum Zeitpunkt der Datenerhebungen noch nicht erschienen. Da beide Ausgaben teilweise unterschiedliche Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer enthalten, wird an den entsprechenden Stellen auf beide Ausgaben gleichermaßen eingegangen und die Unterschiede werden herausgestellt.

4.3.2 Das Leitbild nachhaltiger Entwicklung und der Bildungsbegriff im ‚Orientierungsrahmen‘

Das Leitbild nachhaltige Entwicklung im ‚Orientierungsrahmen‘ ist auf „die politische Beschlusslage auf internationaler und nationaler Ebene“ bezogen (BMZ & KMK 2007, S. 22) und greift deren Forderungen nach Bildung für eine nachhaltige Entwicklung auf.⁹¹ Als internationale Referenzen werden die Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (UNCED, 1992), die Arbeit der Commission on Sustainable Development (CSD, 1993–

fehlung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘ (KMK & DUK 2007) andererseits. Letztere nimmt Bezug auf das Konzept von ‚Gestaltungskompetenz‘, wie es im Rahmen der BLK-Programme ‚21‘ und ‚Transfer 21‘ erarbeitet wurde (siehe dazu auch Schreiber 2012, S. 200). Pointiert formuliert Seitz den Wunsch, „dass die gestressten Lehrerinnen und Lehrer angesichts der zahlreich aufgestellten Wegweiser nicht die Orientierung verlieren“ (Seitz 2008, S. 49).

91 In diesem Sinne vollzieht sich hier ein Akt der Pädagogisierung gesellschaftlich-politischer Problemstellungen (vgl. Dudek 1999; Lang-Wojtasik 2015, S. 32 in Bezug auf die Neuauflage des ‚Orientierungsrahmens‘).

2002), der World Summit on Sustainable Development der Vereinten Nationen (WSSD, 2002) und die UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (2005–2014) benannt (BMZ & KMK 2007, S. 23–24). Vor diesem Hintergrund rekurriert der ‚Orientierungsrahmen‘ auf das bereits dargelegte Nachhaltigkeitsverständnis der Vereinten Nationen (siehe Abschnitt 4.2.2).⁹² Hiervon ausgehend werden im ‚Orientierungsrahmen‘ vier Prinzipien als grundlegend für das *Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung* herausgestellt:

- das Prinzip der „Generationenverantwortung“,
- das „Kohärenzprinzip“,
- das „Partizipationsprinzip“ und
- das Prinzip der „gemeinsame[n], aber unterschiedliche[n] Verantwortung der Industrie- und Entwicklungsländer“ (ebd., S. 24).

Um diesen Prinzipien und den politischen Ansprüchen gerecht zu werden, muss ein „Leitbild nachhaltiger Entwicklung [...] zwangsläufig abstrakt formuliert sein, wenn es zukunfts offene Grundprinzipien für den langfristigen Prozess zur nachhaltigen Entwicklung benennen soll“ (ebd., S. 27).

Auf nationaler Seite sind eine Reihe an (bildungspolitischen) Beschlüssen, Berichten und Erklärungen von staatlichen Institutionen sowie nichtstaatlichen Organisationen für die Konkretisierung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung relevant (siehe ebd., S. 25; KMK & BMZ 2015, S. 32). Sie zeigen v. a. Handlungsbedarfe für die Verankerung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung als Handlungs- und Entscheidungsgrundsatz auf.

Die differenzierten Zieldimensionen nachhaltiger Entwicklung (Soziales, Ökonomie, Ökologie; vgl. BMU 1993; UN 2002; UN 2012b) erfahren im ‚Orientierungsrahmen‘ eine Ergänzung um die politische Dimension als wichtige Zieldimension der (deutschen) Entwicklungspolitik (vgl. BMZ & KMK 2007, S. 28). Sie werden für den deutschen Kontext spezifiziert als „soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, gute Regierungsführung [...] und – F.H.] ökologische Verträglichkeit“ (ebd., S. 29).⁹³ Zum Zweck ihrer Nutzbarmachung im Unterricht werden die Zieldimensionen in Entwicklungsdimensionen umdefiniert und verschiedene Handlungsebenen (Individuum, Familie/Kleingruppe, Gemeinde, Region, Nation/Staat, Transnationale Akteure, Welt) sowie Elemente und Aspekte der Entwicklungsdimensionen unterschieden (ebd., S. 29–31). In Anlehnung an den Bericht der

92 In der zweiten Ausgabe des ‚Orientierungsrahmens‘ verweisen die internationalen Referenzdokumente auf eine Akzentverschiebung hin zur globalen Armutsbekämpfung als oberstes Ziel und Voraussetzung einer nachhaltigen Entwicklung im Rahmen der Sustainable Development Goals (vgl. KMK & BMZ 2015, S. 27–34).

93 Die hier stattfindende Spezifizierung der internationalen Zieldimensionen von nachhaltiger Entwicklung (vgl. auch KMK & DUK 2007, S. 3–4) ist als Prämisse in der ‚Agenda 21‘ festgeschrieben (vgl. BMU 1993, S. 9; DUK 2008, S. 6; DUK 2011a, S. 8; de Haan 2008, S. 26).

Enquête-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt – Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung“ (1998) propagiert der ‚Orientierungsrahmen‘ eine integrative Betrachtung der Entwicklungsdimensionen nachhaltiger Entwicklung (BMZ & KMK 2007, S. 35–36), in deren Mittelpunkt die „horizontale und vertikale Kohärenz“ der Dimensionen eine Herausforderung darstellt (ebd., S. 40).⁹⁴

Die Analyse verdeutlicht, dass der ‚Orientierungsrahmen‘ ein Verständnis nachhaltiger Entwicklung aufgreift, das sich an gesellschaftspolitischen Definitionen orientiert und eine Entwicklung bezeichnet, die die Bedürfnisse heutiger und zukünftiger Generationen gleichermaßen zu berücksichtigen versucht. Mit Blick auf die Umsetzung des Leitbildes werden im ‚Orientierungsrahmen‘ vier Zieldimensionen nachhaltiger Entwicklung formuliert, die eine kontextbezogene Spezifizierung darstellen. Sie werden durch Entwicklungsdimensionen, Handlungsebenen und -prinzipien untersetzt. Dabei bleibt das Verständnis nachhaltiger Entwicklung abstrakt. In Bezug auf Bildung spricht der ‚Orientierungsrahmen‘ dem Leitbild den Status einer regulativen Idee zu (vgl. KMK & BMZ 2015, S. 36; kritisch: Lang-Wojtasik 2015, S. 32).

Das Verständnis von *Bildung* wird im ‚Orientierungsrahmen‘ als Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schule angelegt (BMZ & KMK 2007, S. 55–56) und bezieht sich somit auf institutionalisierte, formelle Bildungsprozesse. Während die erste Ausgabe des ‚Orientierungsrahmens‘ vorrangig auf unterrichtliches Lernen fokussiert, nimmt die zweite Ausgabe auch außerunterrichtliche Handlungsfelder in den Blick.⁹⁵

Als Element schulischer Bildung und Erziehung soll der ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung‘ dazu beitragen, dass

„Kinder und Jugendliche [...] zu diesen Fragen [nachhaltiger Entwicklung – Anmerkung F.H.] zukunftsorientierte Kompetenzen für ihre eigene Lebenswelt und ihre beruflichen und gesellschaftlichen Perspektiven erwerben“ (ebd., S. 21).

Im Unterschied zu integrativen Lernbereichen, die als Zusammenschluss bestimmter Fächer funktionieren, wird Globale Entwicklung als ein Lernbereich charakterisiert, der „wesentliche Merkmale einer Domäne aufweist“ (ebd., S. 71).⁹⁶ Zugleich betont der ‚Orientierungsrahmen‘ die Anschlussfähigkeit von

94 Im Sinne horizontaler Kohärenz gilt es, die Entwicklungsdimensionen innerhalb der Handlungsebenen aufeinander abzustimmen. Vertikale Kohärenz meint die Balance zwischen Lokalität und Globalität quer zu den Handlungsebenen (vgl. die Abbildung in BMZ & KMK 2007, S. 40).

95 In einem eigenen Kapitel werden dabei u. a. Schulprofil/-leitbildentwicklung, Schulgelände/-gebäude und Räume, der Umgang mit Ressourcen, Schulpartnerschaften und Kooperationen thematisiert (vgl. KMK & BMZ 2015, S. 455–475).

96 Dementsprechend kann eine singular fachlogische Perspektive den Gegenstandsbereich als Ganzen nicht adäquat erfassen. Dies gilt gleichermaßen für Zugänge, die unterschiedliche Fachlogiken rein additiv zusammenführen (mit Blick auf die inhaltliche Kohärenz, vgl. BMZ & KMK 2007, S. 56).

BNE an die Basiskonzepte von (ausgewählten) Schulfächern (vgl. ebd., S. 79; KMK & BMZ 2015, S. 438) und stellt damit den Beitrag der Unterrichtsfächer zu BNE als ein „fachübergreifende[s] eigene[s] Gegenstandsfeld“ (ebd., S. 439) heraus. Ausgehend von dieser Charakterisierung des Gegenstands benennt der ‚Orientierungsrahmen‘ den Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schüler als zentrales Bildungsziel. Dabei rekurriert er auf ein kognitionspsychologisches Verständnis von Kompetenz unter Bezug auf Weinert (2001a, 2001b; siehe Abschnitt 2.1) und entwirft ein Modell, das Kernkompetenzen jeweils in verschiedene Teilkompetenzen mit unterschiedlichen Niveaustufen untergliedert und diese empirisch mittels geeigneter Aufgaben überprüfbar macht (vgl. Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquarts, Rost, Tenorth & Vollmer 2003, S. 15–16). Gleichzeitig werden die Kompetenzen begrifflich eingebettet in einen gesellschaftlichen und ökonomischen Verwertungszusammenhang:

„Die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung sind insgesamt als übergreifende (transversale) Kompetenzen erforderlich, nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch im privaten und politischen Leben. Sie verbinden sich untereinander sowie mit bestimmten Teilkompetenzen verschiedener Fächer zu komplexen Kompetenzen“ (BMZ & KMK 2007, S. 71).

Damit folgt der ‚Orientierungsrahmen‘ einem output-orientierten Bildungsverständnis, das auf die Entwicklung von individuellen Handlungsdispositionen im (normativen) Sinne des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung zielt und gesellschaftlich verwertbare Kompetenzen hervorbringen soll. Dabei wird Bildung als lebenslanger Lernprozess gedacht (vgl. ebd., S. 65).⁹⁷ Für die Zielgruppe der Lernenden werden insgesamt elf Kernkompetenzen im Lernbereich Globale Entwicklung definiert und drei Kompetenzbereichen (Erkennen, Bewerten und Handeln) zugeordnet (ebd., S. 77–78).⁹⁸ Neben der Ent-

97 Der ‚Orientierungsrahmen‘ knüpft mit den Kernkompetenzen an internationale Trends hin zu Kompetenzmodellen/-formulierungen an (vgl. Adick 2005, S. 250) und ist anschlussfähig an den Kompetenzbegriff des European Qualifications Framework (EQF, Commission of the European Communities 2005; European Parliament & European Council 2008). Darin fasst die Commission of the European Communities unter Kompetenz sowohl kognitive, handlungsorientierte, persönliche wie auch ethische Teilkompetenzen: „Competence includes: i) cognitive competence involving the use of theory and concepts, as well as informal tacit knowledge gained experientially; ii) functional competence (skills or know-how), those things that a person should be able to do when they are functioning in a given area of work, learning or social activity; iii) personal competence involving knowing how to conduct oneself in a specific situation; and iv) ethical competence involving the possession of certain personal and professional values“ (Commission of the European Communities 2005, S. 11). Zusätzlich ist der ‚Orientierungsrahmen‘ in seinem Kompetenzbegriff anschlussfähig an die Schlüsselkompetenzen der OECD (2005) sowie zum europäischen Referenzrahmen ‚Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen‘ (EG 2007) (vgl. BMZ & KMK 2007, S. 70; kritisch: Asbrand & Lang-Wojtasik 2007).

98 Die Kompetenzbereiche Erkennen, Bewerten und Handeln sind auch in Lehrplänen und Bildungsstandards gängige Begrifflichkeiten, zudem wird von den Autorinnen und Autoren

wicklung von Kernkompetenzen zielt Bildung im Sinne des ‚Orientierungsrahmens‘ auch auf den Erwerb von „Komplementärqualifikationen“ ab.⁹⁹ Damit gemeint sind beispielsweise die Entwicklung von Werthaltungen und Qualifikationen wie „Weltoffenheit, Sprachkenntnisse, Verständnis fremder Kulturen und Mobilitätsfähigkeit“ (ebd., S. 21). Zudem sollen Lernende zur Gestaltung ihres persönlichen und beruflichen Lebens und zur gesellschaftlichen Partizipation befähigt sowie ihr Verständnis der individuellen Mitverantwortung im globalen Rahmen gestärkt werden (vgl. ebd., S. 55–56):

„Schulische Bildung und Erziehung soll zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler beitragen und sie dazu befähigen, sich mit gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Entwicklungen auseinander zu setzen“ (ebd., S. 55).¹⁰⁰

Darüber hinaus umfasst das Bildungsverständnis im ‚Orientierungsrahmen‘ auch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sowie die Entwicklung von Überzeugungen und Werthaltungen im Sinne des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung (vgl. ebd., S. 62, 65–66), die letztlich auf eine mündige „Identifikation mit grundlegenden Werten“ im Sinne des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung zielen (ebd., S. 66).

Wie die Analysen zeigen, lehnt sich das im ‚Orientierungsrahmen‘ verwendete Verständnis nachhaltiger Entwicklung an das international verwendete Begriffsverständnis aus dem Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung aus dem Jahre 1987 an. Der verwendete Bildungsbegriff zielt auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, die Entwicklung spezifischer Überzeugungen und Werthaltungen, sowie insbesondere auf die Entwicklung von BNE-bezogenen Kompetenzen (und Qualifikationen) aufseiten der Schülerinnen und Schüler im Rahmen von formalen Lernprozessen ab.¹⁰¹ Gemäß der Unterscheidung von Di Giulio und Künzli (2005, 2006) in Bezug auf BNE

diesbezüglich auf die Anschlussfähigkeit zu den OECD-Schlüsselkompetenzen (OECD 2005) verwiesen. Die Unterteilung zeigt „unterschiedliche, aber komplementäre Komponenten eines ganzheitlichen Kompetenzbegriffs“ auf, die den „erwünschten Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler (erkennen – bewerten – handeln)“ entsprechen sollen und will die Anschlussfähigkeit an didaktische Strukturen der für den Lernbereich als bedeutsam erachteten Fächer gewährleisten (BMZ & KMK 2007, S. 73).

99 Zur begrifflichen Unterscheidung von Bildung, Qualifikation und Kompetenz vgl. Behrmann 2006.

100 Diese Zielvorstellungen lassen sich auch auf ein kritisch-konstruktives Verständnis von Allgemeinbildung beziehen: Wolfgang Klafki (2007, S. 43–81) benennt drei Bedeutungsmomente des Allgemeinbildungsbegriffes, die sich auch in den Zielen des ‚Orientierungsrahmens‘ wiederfinden: 1) eine Bildung für alle als demokratisches Bürgerrecht, als Fähigkeit der Selbstbestimmung, 2) Bildung als Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen vor einem Welt-Horizont, die die Fähigkeit zu Mitbestimmung und die Solidaritätsfähigkeit des Individuums entwickeln soll, und 3) eine vielseitige, auf die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit hin ausgelegte Bildung.

101 Wie bereits angeführt, nimmt die zweite Ausgabe auch informelle Lernprozesse im schulischen Kontext in den Blick (vgl. KMK & BMZ 2015, S. 455–475).

fokussiert der Bildungsbegriff hier insbesondere die Vermittlung spezifischer Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung.

4.3.3 Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer

Ausgehend von den konzeptuellen Vorstellungen zum Lernbereich ‚Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ werden im ‚Orientierungsrahmen‘ Vorstellungen zu Wissen und Fähigkeiten bzw. Kompetenzen sowie zu Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrerinnen und Lehrern expliziert bzw. mitgeführt. Wie im vorangehenden Abschnitt ausgeführt, wird Lehrpersonen im ‚Orientierungsrahmen‘ die Aufgabe zugeschrieben, das individuelle Lernen der Schülerinnen und Schüler zu begleiten, sie bei der Entwicklung von Kompetenzen zu unterstützen und ihre Bereitschaft zu lebenslangem Lernen zu fördern (BMZ & KMK 2007, S. 63). In diesem Sinne haben Lehrerinnen und Lehrer auch eine „Vorbildfunktion, indem sie Offenheit für Fragen des globalen Wandels und ihr Interesse an Weiterbildung erkennen lassen“ (ebd., S. 64). Die Umsetzung des Lernbereichs Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht wird dabei grundlegend als fachübergreifende und fächerverbindende Bildungs- und Erziehungsaufgabe gefasst (vgl. ebd., S 56).

Lehrerinnen und Lehrer sollen sich für die Gestaltung von Unterricht am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung orientieren und Schülerinnen sowie Schülern Werte und Normen einer nachhaltigen Entwicklung vermitteln (ebd., S. 207). Den Lernenden eine „Wertorientierung auf versachlichter Basis“ (ebd., S. 66) im Sinne des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung zu ermöglichen, umfasst sowohl normative als auch werthematische Auseinandersetzungen mit dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung. Individuelle Überzeugungen und Werthaltungen werden im ‚Orientierungsrahmen‘ als Zielkompetenz für Schülerinnen und Schüler explizit thematisiert (vgl. BMZ & KMK 2007, S. 66). Bezogen auf Lehrerinnen und Lehrer werden Fragen der Überzeugungen und Werthaltungen nicht dezidiert ausgeführt. Dennoch sind jene in die für Lehrpersonen adaptierten Kernkompetenzen eingeschrieben: Dort heißt es, dass Lehrerinnen und Lehrer die Bereitschaft entwickeln sollen,

„auf Grund mündiger Entscheidungen Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen“ (ebd., S. 205).

Damit wird implizit eine Hingabe an BNE („commitment“) als Aspekt der individuellen Werthaltungen und Überzeugungen, als Teil des Kompetenzprofils von Lehrerinnen und Lehrern, festgeschrieben.

Für die Umsetzung von BNE im Unterricht legt der ‚Orientierungsrahmen‘ eine konsequente Orientierung an den Schülerinnen und Schülern und eine

ganzheitliche Umsetzung nahe und greift hierbei allgemeine, pädagogische Wissensbestände auf: Lehrerinnen und Lehrer „müssen Schule selbstverantwortlich als systemisches Gesamtkonzept aus der Sicht ihrer Schülerinnen und Schüler mitgestalten“ (ebd., S. 88). Als Teil dieser Anforderung sollen Lehrerinnen und Lehrer kompetenzorientierten Unterricht gestalten.¹⁰² Dies umfasst die inhaltliche und didaktische Gestaltung von Lernsituationen gemäß den jeweiligen fachlichen und/oder fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden Umsetzungsmöglichkeiten (vgl. ebd., S. 79; KMK & BMZ 2015, S. 438), wobei der ‚Orientierungsrahmen‘ Vorschläge für eine kriteriengeleitete Auswahl von Themen, Leistungsanforderungen etc. macht. Die dahinterliegende Orientierung an der fachlogischen Organisationsstruktur von Schule und Unterricht steht dabei zumindest teilweise im Widerspruch zur grundlegend als fachübergreifend und fächerverbindend gefassten Aufgabe (vgl. ebd., S. 56). Die zu gestaltenden Lernsituationen werden im ‚Orientierungsrahmen‘ als „Lernarrangements“ bezeichnet und hierbei auf „die allgemeinen Prämissen für handlungsorientierten Unterricht als grundlegendes Lernkonzept“ verwiesen (BMZ & KMK 2007, S. 83). Als weitere didaktische Prinzipien, an denen sich Lehrerinnen und Lehrer in der Gestaltung von BNE-Lernarrangements orientieren sollen, werden auch die Förderung von selbstorganisiertem bzw. selbstgesteuertem Lernen, die Problemlöseorientierung und die soziale Situierung von Lernen benannt. Lehrerinnen und Lehrer sind in der Vorstellung des ‚Orientierungsrahmens‘ „eher Lernhelfer als Wissensvermittler, die anleiten, selbstständig Wissen anzueignen und Probleme wertorientiert in sozialen Kontexten zu lösen. Sie gestalten die Rahmenbedingungen für selbstorganisierte Lehr-/Lernprozesse“ (ebd., S. 84).

Neben allgemeinem, pädagogischem Wissen benötigen Lehrerinnen und Lehrer dafür sowohl fachliches als auch BNE-spezifisches Wissen (z. B. interdisziplinäre Perspektiven auf oder Kenntnisse der Unterschiede von fachlichen Perspektiven, sowohl in Bezug auf die Durchdringung von Wissen als auch in Bezug auf die Umsetzung von BNE), sowie fachdidaktisches Wissen und Wissen über geeignete Methoden zur Umsetzung von BNE (ebd., S. 207). Für die konkrete Umsetzung von BNE im Unterricht sollen Lehrpersonen Anknüpfungspunkte zu BNE aus den eigenen Unterrichtsfächern herausstellen sowie Anschlüsse zwischen den eigenen Fächern und anderen Fächern ermöglichen, um dem interdisziplinären Charakter von BNE gerecht zu werden. Zudem sollen sie sich an Schulentwicklungsprozessen im Sinne einer ganzheitlichen Umsetzung von BNE beteiligen. Insbesondere der Anschluss von BNE/Globale Entwicklung an die „Basiskonzepte der eigenen Fächer“ unter gleichzeitiger Betonung von „fachübergreifende[n] und fächerverbindende[n] Perspektiven“ (KMK & BMZ 2015, S. 438) macht Erstere zum Ausgangspunkt für die Integration von BNE in den Unterricht und für die Entwicklung fach-

102 Für eine weiterführende Auseinandersetzung vgl. Martens 2014.

übergreifender oder interdisziplinärer Perspektiven. Der ‚Orientierungsrahmen‘ führt somit zentrale Facetten von Professionswissen als Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer mit, wie sie in der einschlägigen Literatur zu professionellem Wissen bzw. zur Expertise von Lehrerinnen und Lehrern dargelegt werden (vgl. Baumert & Kunter 2006; Shulman 1987).

In der ersten Ausgabe des ‚Orientierungsrahmens‘ werden (Inhalts-)Wissen und „didaktisch-methodische Grundkompetenzen“ in Bezug auf die Kompetenzbereiche der Standards für die Lehrerbildung („Unterrichten“, „Erziehen, beraten und begleiten“, „Allgemeine Berufskompetenzen“ und „Schule entwickeln und gestalten“, KMK 2004) dargestellt (BMZ & KMK 2007, S. 205). Diese fachlich bzw. fachdidaktisch verorteten Grundkompetenzen gelten dabei als (in der Lehrerausbildung) erlernbar. Anschließend werden die zunächst für Lernende formulierten elf Kernkompetenzen „auf einem höheren Abstraktions- und Durchdringungsniveau“ für Lehrpersonen adaptiert (ebd., S. 205; siehe Tabelle 1).

In der zweiten Ausgabe des ‚Orientierungsrahmens‘ werden diese Kompetenzformulierungen für Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr mitgeführt und stattdessen eine dezidierte Abgrenzung zu einem „vorgegebenen Kompetenzkatalog“ vorgenommen. Nunmehr wird auf eine „Reihe grundlegender Einsichten, Fähigkeiten und Bereitschaften“ verwiesen, die Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihrer Ausbildung erwerben sollen (KMK & BMZ 2015, S. 482–483). Dazu gehören zunächst Einsichten in „allgegenwärtige globale Prozesse“, in das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung und in „kulturelle Diversität als prägendes Element weltgesellschaftlicher Strukturen“ (ebd.). Implizit wird auch hier eine grundlegende normative Übereinstimmung mit dem Leitbild nachhaltiger Orientierung vorausgesetzt und die Wichtigkeit des Zusammenspiels von „Haltungen, Wissen und Handlungskompetenz“ (ebd., S. 482) betont. Lehrerinnen sowie Lehrer sollen sich Zugänge bzw. Zusammenhänge erschließen und ihren Schülerinnen und Schülern die Analyse, Erörterung, Bewertung, (Mit-)Gestaltung und Reflexion von Sachverhalten, Problemstellungen oder Einstellungen ermöglichen. In diesem Sinne sollen sie „selbst Entwicklungsprozesse auf unterschiedlichen Handlungsebenen – von der individuellen bis zur globalen – analysieren, bewerten und innerhalb der eigenen Möglichkeiten mitgestalten [...] können und diese Kompetenz in schulischen Lernprozessen [...] stärken. Hierbei ist auch der Erwerb der Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstpositionierung wichtig“ (ebd., S. 483).

Wie bereits in der ersten Ausgabe des ‚Orientierungsrahmens‘ wird auch hier eine persönliche Hingabe an BNE als Aspekt der individuellen Werthaltungen und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern mitgeführt. Diese werden zugleich mit Fähigkeiten zur Selbstpositionierung und der Disposition zur Mitgestaltung von Entwicklung im Sinne des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung verbunden.

Tabelle 1: Kernkompetenzen von Lehrpersonen im ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung‘

Kernkompetenz
1. Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.
2. Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.
3. Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.
4. Gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.
5. Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.
6. Durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und den Menschenrechten orientieren.
7. Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.
8. Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.
9. Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.
10. Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.
11. Bereitschaft auf Grund mündiger Entscheidungen Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an BMZ & KMK 2007, S. 204 – 205

4.4 Das Konzept einer BNE im Konstrukt der ‚Gestaltungskompetenz‘

4.4.1 ‚Gestaltungskompetenz‘ als Zielkompetenz einer ‚Bildung für nachhaltige und gerechte Entwicklung‘

Der Begriff ‚Bildung für (eine) nachhaltige Entwicklung‘ wurde insbesondere von Gerhard de Haan in den deutschen Wissenschaftsdiskurs der Umwelterziehung/-bildung bzw. Ökopädagogik eingeführt (vgl. de Haan 1996; de Haan 1997a; de Haan 1997b; de Haan 1999). Das von de Haan formulierte Konzept einer BNE fand zunächst Eingang in den ‚Orientierungsrahmen Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (1998). Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde dabei als Ansatz zur Weiterentwicklung der Umweltbildung angesehen. Im ‚BLK-Orientierungsrahmen‘ wurden Grundprinzipien von nachhaltiger Entwicklung und fünf für BNE relevant erscheinende Dimensionen, „die ökonomische, die ökologische, die soziale, die kulturelle und die globale“ Dimension, herausgestellt, um „Leitlinien, Strategien, Zielfunktionen, Standards, Maßnahmen oder Umsetzungselemente auf den einzelnen Feldern in handhabbarer Weise bestimmen“ zu können (BLK 1998, S. 20). Hierbei wurden u. a. die Entwicklung von „Schlüsselqualifikationen“ und verschiedene (Handlungs-)Kompetenzen als Zielstellungen beschrieben (BLK 1998, S. 27–34; vgl. de Haan 1998). Zugleich konzipiert der ‚BLK-Orientierungsrahmen‘ BNE als „ein[en] wesentliche[n] Eckstein einer zeitgemäßen Allgemeinbildung an der Wende zum 21. Jahrhundert“ (BLK 1998, S. 25).

Ausgehend vom ‚BLK-Orientierungsrahmen‘ wurde BNE zu einer Grundlage der beiden BLK-Programme ‚21 – Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (1999–2004) und ‚Programm Transfer-21‘ (2004–2008). Im Rahmen dieser Programme wurde „die Erprobung, Weiterentwicklung und Verankerung des Konzepts BNE in Unterrichtspraxis und Schulprogrammen [...] angestrebt“ (Bormann 2013, S. 280).¹⁰³ Zentraler Bestandteil der Programme war die Entwicklung und Verbreitung des Konzeptes der ‚Gestaltungskompetenz‘ als Zielkompetenz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. BMBF 2009, S. 18). In frühen Publikationen bezeichnete ‚Gestaltungskompetenz‘ das „Vermögen, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in

103 Die BLK-Programme ‚21‘ und ‚Transfer-21‘ wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und den beteiligten Bundesländern gefördert. Insgesamt waren ca. 200 Schulen aus 15 Bundesländern am BLK-Programm ‚21‘ beteiligt (zu Zielsetzungen und Ergebnissen vgl. Transferkonzept BLK-Programm ‚21‘ 2004, S. 3, 5–7). Im Nachfolgeprogramm ‚Transfer-21‘ sollten ca. 10 Prozent aller Schulen der beteiligten Bundesländer erreicht werden (vgl. DUK 2005; 2008). Für ausführliche Informationen zu ‚Transfer-21‘ sowie zu seinen Ergebnissen siehe <http://www.transfer-21.de> [10.06.2021] und Programm Transfer-21 (2008).

aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (de Haan 1999, S. 60). Im Verlauf der Zeit wurden das zugrunde liegende Verständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung und das Konstrukt der ‚Gestaltungskompetenz‘ mehrfach modifiziert (vgl. de Haan & Seitz 2001a, 2001b; Transfer-21 2007a, S. 16–21; de Haan u. a. 2008, S. 186–188): Während das Konzept einer nachhaltigen Entwicklung in den 1990er-Jahren noch erkennbar von seiner ökologisch geprägten Herkunft (mit-) bestimmt war (vgl. BLK 1998), erfahren die soziale und die ökonomische Dimension in späteren Publikationen einen deutlichen Einfluss auf das BNE-Verständnis. Paradigmatisch hierfür ist die Ausdifferenzierung von BNE und die Entkopplung des Aspektes der Gerechtigkeit vom Begriff der nachhaltigen Entwicklung bei de Haan u. a. (2008) (siehe Abschnitt 4.4.2).¹⁰⁴ Weitere Modifikationen bezogen sich sowohl auf die inhaltliche Ausformulierung des Konstruktes der ‚Gestaltungskompetenz‘ als auch auf die Anzahl der darin formulierten Teilkompetenzen. Wurden von de Haan und Seitz (2001a, 2001b) noch acht Teilkompetenzen der ‚Gestaltungskompetenz‘ unterschieden, so waren es im Programm ‚Transfer-21‘ (2007a, S. 16–21, vgl. de Haan 2008) zehn Teilkompetenzen, die – zunächst für den mittleren Bildungsabschluss beschrieben – wiederum weiter untergliedert und mit Lerngelegenheiten und -gegenständen in Beziehung gesetzt wurden. De Haan u. a. (2008) untersetzten ‚Gestaltungskompetenz‘ in einer leicht modifizierten Struktur später mit insgesamt zwölf Teilkompetenzen und bezeichneten damit die Fähigkeit,

„Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen“ (ebd., S. 187).

Im deutschen Kontext zählen das Konstrukt der ‚Gestaltungskompetenz‘ als Zielkompetenz einer Bildung für nachhaltige (und gerechte) Entwicklung und das damit assoziierte Verständnis von BNE, u. a. aufgrund ihrer weitreichenden Verbreitung im Rahmen der BLK-Programme, vermutlich zu den bekanntesten BNE-Konzeptionen.¹⁰⁵ Wie bereits an anderer Stelle angemerkt, wird auch im Kontext des UNESCO-Projektschulnetzwerkes auf das Konstrukt der ‚Gestaltungskompetenz‘ Bezug genommen (vgl. KMK & DUK 2007, Punkt 3).

104 Damit stellt das Konstrukt der ‚Gestaltungskompetenz‘ nicht zuletzt ein prägnantes Beispiel für den Annäherungsprozess zwischen Konzeptionen Globalen Lernens und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung dar (vgl. Scheunpflug 2008, S. 14; Seitz 2008, S. 49).

105 Gerhard de Haan wirkte nicht nur als Projektleiter der BLK-Programme, sondern auch als Vorsitzender des Deutschen Nationalkomitees der UNDESD 2005–2014 und trug in diesen Funktionen maßgeblich zur Verbreitung des Konzeptes bei. Im Verlauf der letzten Jahre gewinnen zunehmend Konzepte wie transformative Bildung bzw. transformatives Lernen an Bedeutung (vgl. www.bne-portal.de [10.06.2021]; siehe auch Fußnote 87).

4.4.2 Das Verständnis von nachhaltiger und gerechter Entwicklung und das Bildungsverständnis im Konstrukt der ‚Gestaltungskompetenz‘

Nachhaltige Entwicklung im Sinne des von der WCED 1987 geprägten und von den Vereinten Nationen weitergeführten Verständnisses (vgl. Di Giulio 2004, siehe auch Abschnitt 4.4.2) enthält „Vorstellungen der gerechten Verteilung der zur Bedürfnisbefriedigung erforderlichen Ressourcen über die Generationengrenzen hinweg sowie innerhalb der jeweiligen Generationen“ (de Haan u. a. 2008, S. 61). De Haan u. a. (ebd., S. 39) werten dieses unter den Nachhaltigkeitsbegriff subsumierte Verständnis einer *distributiven* Gerechtigkeit als problematisch, da Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit „nicht vollständig zueinander kompatibel“ seien. Nachhaltige Entwicklung zielt auf den Erhalt der Bedingungen der Möglichkeit künftigen Handelns (vgl. ebd., S. 83), gerechte Entwicklung fokussiere den „[Ausgleich] zwischen den Präferenzen in synchroner wie in diachroner Weise [d. h. heutiger und zukünftiger Generationen – Anmerkung F.H.]“ (ebd., S. 66). Hieraus ergeben sich zwangsläufig (intergenerationale) Konflikte. Die Autorinnen und Autoren um de Haan grenzen dieses gerechtigkeitssensitive Verständnis von einer planungsrationalen Nachhaltigkeit ab, die ihre

„Normativität allein aus dem Erfordernis erhält, mit Langfristsperspektive angemessen zu planen, die Jetzt-für-Jetzt-Präferenzen und die Jetzt-für-Dann-Präferenzen zu einem Ausgleich zu bringen, der die Handlungsmöglichkeiten langfristig sichert“ (ebd., S. 61).

Eine Handlung wäre also genau dann nachhaltig, „wenn sie die Bereitstellung der Ressourcen für das künftige Erreichen der (gegenwärtig) übergeordneten Zwecke (gerade der Jetzt-für-Dann-Präferenzen) mindestens nicht gefährdet“ (ebd., S. 73). Die Normativität von Nachhaltigkeit ergibt sich demnach aus der Unter- bzw. Überordnung von Zwecken durch die Handelnden. Nachhaltiges Handeln „als Erhaltung der Bedingungen der Möglichkeit künftigen Handelns“ (ebd., S. 83) ist jedoch aufgrund gegebener Restriktionen oft nur partiell bzw. unvollständig realisierbar. Eine rigorose Auslegung dieses Nachhaltigkeitsmaßstabs käme damit einer Überforderung gegenwärtiger Generationen gleich, deren (nicht-)planungsrationaler Umgang mit Ressourcen das entscheidende Kriterium in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung darstellt (vgl. ebd., S. 83–84).

Im Unterschied dazu geht die Handlungslegitimation aus Gründen der Gerechtigkeit immer von einer Pluralität unvereinbarer Zwecksetzungen aus, zwischen denen ein gerechter Ausgleich hergestellt werden müsse (vgl. ebd., S. 63). Grundlage ist hierbei die Annahme, dass nicht allen Zwecksetzungen aller Beteiligten in gleichem Maße Rechnung getragen werden kann: Daher bedürfe es entsprechender Rechtfertigungen und Ausgleichsfaktoren, welche die Inkaufnahme einer (partiellen) Nichterreichung der Zwecksetzungen ein-

zelter Beteiligter rechtfertige. Gerechtigkeit gewinnt ihre normative Kraft demnach daraus, dass sich aus dem Zweck der Herstellung generationenübergreifender Gerechtigkeit (als übergeordnete Präferenz) bestimmt, inwieweit ein auf Nachhaltigkeit ausgelegter Umgang mit dieser oder jener Ressource ein geeignetes Mittel zur Erreichung dieses Zweckes ist (vgl. ebd., S. 84).

Bezogen auf intergenerationelle Gerechtigkeit konstatieren de Haan u. a. (2008) den Konflikt, dass Handlungen gegenwärtiger Generationen eine Beeinträchtigung der Zweckerreichung zukünftiger Generationen darstellen können, wenn sie die Verfügbarkeit von Ressourcen¹⁰⁶ einschränken (vgl. ebd., S. 73). Dieser infolge der Wirkung(-en) einer gegenwärtigen Handlung mögliche Konflikt bedarf einer moralischen Rahmung, um nicht die Handlungsmöglichkeiten aller per se einzuschränken. Handeln, insbesondere gerechtes Handeln, benötigt die Übereinkunft, wechselseitige Rücksichtnahme im Interesse eines übergeordneten Zweckes auszuüben, anstatt Handlungen ausschließlich an gegenwärtigen Zwecken auszurichten. Da die Erreichung übergeordneter Zwecke zeitlich nachgeordnet stattfindet¹⁰⁷ und zudem die Inkaufnahme einer (partiellen) Nichterreichung gegenwärtiger Zwecke beinhalten kann, bedürfe es einer Moralgemeinschaft¹⁰⁸, innerhalb derer wechselseitige Rücksichtnahme moralischer Grundkonsens mit Blick auf die übergeordneten Zwecke ist. Nur die Einforderung wechselseitiger Rücksichtnahme erlaube eine gewisse Erwartungs- und Planungsstabilität bezüglich des eigenen gegenwärtigen Handelns bzw. des Handelns anderer, wodurch an Gerechtigkeit orientiertes Handeln erst als Option möglich werde. Moral stellt hierbei eine soziale Ressource dar, welche die Verfügbarkeit geeigneter Handlungsumstände ermöglicht.

Eine *nachhaltige und gerechte Entwicklung* bezeichnet demnach eine Entwicklung, die einerseits im Sinne einer planungsrationalen Nachhaltigkeit die Ressourcen für das künftige Erreichen der (gegenwärtig) übergeordneten Zwecke bereitstellt bzw. nicht gefährdet (vgl. ebd., S. 73) und die andererseits einen gerechten Ausgleich unvereinbarer Zwecksetzungen im Rahmen einer Moralgemeinschaft herstellt.

Als Ziel einer Bildung für nachhaltige und gerechte Entwicklung (BNGE) formulieren de Haan u. a. (2008, S. 183) die „Vermittlung von Gestaltungs-kompetenz“. Entsprechend soll *Bildung* in dieser Konzeption „dazu befähigen,

106 De Haan u. a. (2008, S. 91) verstehen ausgehend von einem weiten Ressourcenbegriff hierunter „insgesamt die Kompetenzen des Handelnden, die Verfügbarkeit geeigneter Handlungsumstände, von Instrumenten und Materialien“.

107 De Haan u. a. (2008, S. 96) verweisen zudem auf die grundlegende „Asymmetrie zwischen der Möglichkeit, in die Zukunft hinein zu wirken, aber nicht aus der Zukunft in die Gegenwart“ wirken zu können.

108 Hierbei ist von „Moralgemeinschaft[en] unbestimmten Umfangs“ (de Haan u. a. 2008, S. 95) die Rede. Zu diesen zählen sowohl kleinere soziale Gemeinschaften (z. B. lokale Dorfgemeinschaften) als auch die Einwohnerinnen und Einwohner des „globalen Dorfs“ (ebd.).

die Konzepte der Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit umsetzen zu können“.¹⁰⁹ Im Zentrum stehen dabei die Entwicklung von Problemlöse- und Handlungsfähigkeiten, die Lernenden die exemplarische und weitgehend selbst gesteuerte Bearbeitung komplexer, lebensnaher Problemstellungen ermöglichen sollen (vgl. ebd., S. 116).¹¹⁰ Das zugrunde liegende Kompetenzkonzept rekurriert auf eine kognitionspsychologische Vorstellung allgemeiner Handlungskompetenz im Anschluss an Weinert (2001a, 2001b; siehe Abschnitt 2.1) sowie auf den OECD-Referenzrahmen für ‚Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen‘ (OECD 2005).

„Als Schlüsselkompetenzen werden dabei Befähigungen bestimmt, die erstens für die Gestaltung komplexer Herausforderungen des eigenen Lebens wie der gesellschaftlichen Entwicklung wichtig, und zweitens für die Fähigkeit, ein gutes Leben zu führen, zentral sind“ (de Haan u. a. 2008, S. 184).

Die von der OECD formulierten Schlüsselkompetenzen erscheinen den Autorinnen und Autoren um de Haan (2008) nicht nur hinsichtlich ihrer normativen Rahmung (Bezug auf Menschenrechte, demokratische Strukturen und das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung) anschlussfähig für das Konstrukt der Gestaltungskompetenz (vgl. ebd., S. 184–185). Zudem werden Schlüsselkompetenzen – im Unterschied beispielsweise zu fachlichen Kompetenzen – bereichs- oder domänenspezifisch konzipiert (vgl. ebd., S. 186). In Anlehnung an diese beiden Referenzkonzepte wird ‚Gestaltungskompetenz‘ als eine mehrdimensionale Kompetenzstruktur konzipiert, die durch weniger komplexe, miteinander verzahnte Teilkompetenzen definiert und operationalisiert wird (siehe Tabelle 13 im Anhang). Den Teilkompetenzen können Lernfelder und -gegenstände zugeordnet werden. Inhaltlich ist Gestaltungskompetenz zudem auf die drei Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales bezogen und auf verschiedene Handlungsebenen (individuell, gesellschaftlich und politisch) gerichtet. Auf diesen Handlungsebenen wiederum sind jeweils unterschiedliche Fähigkeitsstufen (erkennen – analysieren – bewerten – Entscheidungen treffen – anwenden) angesiedelt (vgl. ebd., S. 186–195).¹¹¹

109 „[I]n der Ermöglichung nachhaltigen und gerechten Handelns“ (de Haan u. a. 2008, S. 123) wird hier zugleich eine Grenze von Pädagogik gesehen: So solle Bildung zwar die Möglichkeit nachhaltigen und gerechten Handelns ausbilden, den Lernenden aber die Freiheit der Entscheidung überlassen, (nicht) nachhaltig oder (un-)gerecht zu handeln (vgl. auch die Idee der Mündigkeit des Subjektes in Allgemeinbildungskonzeptionen, z. B. Klafki 2007, sowie in den Prinzipien politischer Bildung, z. B. Sander 2007).

110 In ihren Darlegungen entfalten de Haan u. a. (2008, S. 124–182) in der Folge ex negativo eine Reihe von konzeptionsinhärenten, schulpraktisch relevanten Hemmnissen, die der Umsetzung nachhaltigen und gerechten Handelns entgegenstehen (können).

111 Nach Rost (2008, S. 61) handelt es sich hierbei um eine „sehr umfassend[e] und auch abstrakt[e]“ Definition von ‚Gestaltungskompetenz‘. Er kritisiert insbesondere, dass die Teilkompetenzen eine relativ hohe Inhomogenität bezüglich der jeweiligen kognitiven Anforderungen aufweisen (vgl. ebd., S. 62).

Darüber hinaus verstehen de Haan u. a. (2008, S: 225) BNGE als „weiter gefasst, als es sich im Kompetenzbegriff ausdrückt. Es ist auch und wesentlich ein Bildungskonzept. Markiert wird die Bildungskomponente generell durch die Orientierung an Ideen der generationenübergreifenden und innergenerationalen Gerechtigkeit“. So verstanden verweist der Bildungsbegriff im hier betrachteten Konzept auf die Entwicklung moralischer Werte und Urteilsfähigkeiten (vgl. ebd., S. 95), die im Rahmen von sogenannten Moralgemeinschaften einen gerechten Ausgleich potenziell unvereinbarer Zwecksetzungen mit Blick auf Nachhaltigkeitsbestrebungen ermöglichen sollen (vgl. ebd., S. 73, 230). Insofern sind der Konzeption auch weitere Zielstellungen wie Handeln in bzw. für Gemeinschaft, Solidaritätsfähigkeit, Empathievermögen, Partizipationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit inhärent, die als pädagogische Maßstäbe Konsequenzen für die konkrete Umsetzung von BNGE haben.

4.4.3 Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer

Die voranstehenden Darlegungen zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrern die Aufgabe zukommt, die Entwicklung von ‚Gestaltungskompetenz‘ und von allgemeinen Schlüsselkompetenzen bei den Lernenden zu fördern. Sie sollen entsprechend für die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten bereitstellen, anwendungsorientiertes Wissen und Können erwerben zu können, das quer zu fachspezifischen Kompetenzen liegt. Neben einer interdisziplinären Herangehensweise an ausgewählte Themen erfordert dies, komplexe, lebensweltnahe Problem- und Aufgabenstellungen als Lerngegenstände anzubieten. Die Fokussierung auf den Kompetenzerwerb, d. h. den Output von Bildungsprozessen, geht dabei für die Lehrerinnen und Lehrer einerseits mit der Freiheit und Verantwortung einher, geeignete (exemplarische) Inhalte und Themen für die Bearbeitung im Unterricht auszuwählen. Andererseits sollen sie auch systematisch-symbolisches Wissen und sachsystematisches Wissen vermitteln, das die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, Kenntnisse zu BNGE und disziplinäres Wissen aufzubauen (vgl. de Haan u. a. 2008, S. 222). Im Hinblick auf die Vermittlung von Wissen wird ein starker Zukunftsbezug hervorgehoben, der den Erwerb von Wissen „weniger archivarisch als antizipativ ausgerichtet und auf den Wandel der sozialen Verhältnisse, der Ökonomie und des Umgangs mit den natürlichen Ressourcen“ gerichtet konzipiert (ebd., S. 227). In Abgrenzung zum „Prinzip des additiven, kumulativen und archivarischen Wissenserwerbs schulischen Lernens“ liegt der Fokus der Vermittlung bzw. des Erwerbs von Wissen im Kontext von BNGE „auf prospektive[n] Lerninhalte[n] und heuristische[m] Wissen“ bzw. „innovative[m] Wissen“ (ebd.). Damit wird die Auswahl und Aufbereitung geeigneter Unterrichtsinhalte und -themen, die in Bezug auf ihren Beitrag zur Kompetenzentwicklung aufseiten der Lernenden sowie auf ihre prospektive, innovative Ausrichtung hin zu prüfen sind, zu

einem Kernbereich der professionellen Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext einer BNE.

Neben der Kompetenzorientierung als pädagogischem Prinzip enthält die Konzeption eine Reihe von didaktischen Vorstellungen in Bezug auf die Umsetzung von BNGE. Beispielsweise wird situiertes Lernen zum zentralen didaktischen Prinzip erklärt (vgl. ebd., S. 222). Lehrerinnen und Lehrer sollen demnach lebensweltlich orientierte Lernarrangements für die Lernenden bereitstellen, die auf die selbst gesteuerte Anwendung von Wissen und Können gerichtet sind und eine aktive Beteiligung der Lernenden einfordern bzw. unterstützen (vgl. ebd., S. 221–222). Als methodische Umsetzungsformen werden das Lernen in Projekten und möglichst verflüssigte Zeitformen (z. B. Wochenplanarbeit, Epochenunterricht) angeregt (vgl. ebd.). Lehrerinnen und Lehrer sollen Sozialformen anbieten, die eine Beteiligung der Lernenden ermöglichen, sich positiv auf die Lernbereitschaft und -motivation der Schülerinnen und Schüler auswirken, ihre Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit sowie die Solidaritätsfähigkeit und das Empathievermögen der Lernenden fördern. Zudem sollen Lehrpersonen die Lernenden bei der Rekonstruktion von Lernprozessen unterstützen, da so der Aufbau von Metakompetenzen (z. B. Lernen lernen) ermöglicht wird (vgl. ebd., S. 222). Im Rahmen solcher Lernsettings nehmen die Lehrpersonen die Rolle von Mentorinnen bzw. Mentoren wahr, d. h. ihnen wird die Aufgabe der Lernbegleitung der Schülerinnen bzw. Schüler zugewiesen.¹¹²

Weitere Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer ergeben sich aus der Normativität des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung. Mit Blick auf die Orientierung an BNGE benötigen Lehrerinnen und Lehrer subjektive Werthaltungen und Überzeugungen, die den Wertmaßstäben des Leitbildes zumindest nicht zuwiderlaufen. Dies betrifft gleichermaßen die Orientierung an einem professionellen Selbstverständnis, welches das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt rückt und ihren aktiven Einbezug, die Entwicklung von moralischen Werten, von Urteilsfähigkeit und von sozialen Kompetenzen ermöglicht.

Zusammengefasst verdeutlichen die Analysen verschiedener BNE-Konzeptionen die eingangs angemerkte Vielgestaltigkeit von konzeptuellen Vorstellungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dabei unterscheiden sich die Konzeptionen hinsichtlich Funktion und Bedeutung, die Bildung für das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung zugeschrieben werden. Während BNE im Verständnis der deutschen UNESCO-Projektschulen vor allem einen strategisch-instrumentellen Charakter aufweist (vgl. Abschnitt 4.2.2), stellen die anderen beiden BNE-Konzeptionen konkret auf die Vermittlung spezifischer

112 Diese Rolle der Mentorin bzw. des Mentors muss nicht (mehr) ausschließlich durch die Lehrperson ausgefüllt werden, sondern kann auch von außerschulischen Akteuren oder Eltern (als Expertinnen bzw. Experten in der jeweiligen Sache) übernommen werden (vgl. de Haan u. a. 2008, S. 221–222).

Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung an Schülerinnen und Schüler ab (vgl. Abschnitte 4.3.2, 4.4.2). Im Hinblick auf die Frage nach den ihnen inhärenten professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer als Umsetzende einer BNE zeigt die Zusammenschau, dass es eine ganze Reihe an professionellen Anforderungen an Lehrpersonen gibt, die von den verschiedenen Konzeptionen gleichermaßen thematisiert werden. Zugleich werden diese oftmals nicht systematisch ausgearbeitet und sind nur in begrenztem Maße bzw. auf unterschiedliche Art und Weise theoretisch rückgebunden. Alle betrachteten BNE-Konzeptionen enthalten allgemeine pädagogische, teilweise fachliche bzw. domänenspezifische sowie (fach-)didaktische Vorstellungen darüber, wie BNE im Unterricht umgesetzt werden kann bzw. sollte. Damit werden Anforderungen in Bezug auf das professionelle Wissen und Können, d. h. im Hinblick auf kognitive Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern zur Umsetzung der Querschnittsaufgabe BNE umrissen. In diesem Zusammenhang werden auch die Bereitschaft zur Kooperation mit anderen Lehrpersonen bzw. mit außerschulischen BNE-Akteuren sowie Wissen und Fähigkeiten zur Gestaltung und Umsetzung entsprechender Kooperationen thematisiert. Des Weiteren rekurrieren alle Konzepte auf individuelle Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrpersonen, hierbei insbesondere auf eine normative Orientierung auf das Leitbild einer BNE bzw. eine entsprechende Hingabe an BNE („commitment“). Dabei werden individuelle Überzeugungen und Werthaltungen als Teil des professionellen Selbst nur teilweise explizit thematisiert. Zugleich aber werden jene (implizit) als Voraussetzung angesehen, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülerinnen und Schülern die Auseinandersetzung mit den Wertmaßstäben und konstituierenden Regeln des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung ermöglichen und auch in diesem Sinne eine Vorbildfunktion für jene übernehmen sollen. Darüber hinaus nehmen die verschiedenen BNE-Konzeptionen auch spezifische Akzentsetzungen vor und enthalten jeweils singuläre Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. Das nachfolgende Kapitel widmet sich nun der Aufgabe, die verschiedenen professionellen Anforderungen in Bezug auf die Umsetzung einer BNE entlang von allgemeinen Vorstellungen professioneller Handlungskompetenz herauszuarbeiten.

5 Theoretisch-konzeptuelle Anforderungen der Umsetzung von BNE

In diesem Kapitel werden nun die Ergebnisse der Einzelanalysen aus den Abschnitten 4.2.3, 4.3.3 und 4.4.3 zu professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in BNE-Konzeptionen zusammengefasst. Sie werden – sofern möglich – entlang des heuristischen Modells einer allgemeinen professionellen Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern (Baumert & Kunter 2006) systematisiert. Dabei werden insbesondere die Kompetenzaspekte in den Bereichen Professionswissen (mit den zugeordneten Wissensfacetten) sowie individuelle Werthaltungen und Überzeugungen des heuristischen Modells professioneller Handlungskompetenz genutzt, um verschiedene Ebenen bzw. Bereiche zu beschreiben, auf bzw. in denen professionelle Anforderungen der Umsetzung von BNE zum Tragen kommen. Die herausgearbeitete Systematisierung wird zudem auf den Forschungsstand (siehe Kapitel 2) bezogen. Dadurch sollen die konzeptionsbezogenen dargelegten professionellen Anforderungen an Lehrpersonen eine konsistente(-re) theoretisch-konzeptionelle Anbindung und eine übergreifende, systematischere Ausarbeitung erfahren, ohne dass deren Eigenwert geschmälert würde. Die Entscheidung für den zugrunde gelegten Theorierahmen basiert dabei auf zwei Überlegungen: Wie erstens der Forschungsüberblick bereits verdeutlichte, stellen die von Baumert und Kunter (2006) vorgestellten Überlegungen zu einer allgemeinen professionellen Handlungskompetenz eine Synthese professionstheoretischer und kognitionspsychologischer Ansätze mit relevanten Forschungserkenntnissen zum Wissen und Können von Lehrerinnen und Lehrern dar. Sie wurden vielfältig rezipiert und gelten gemeinhin in der Forschungslandschaft als anerkannt. Zweitens zeichnete sich im Zuge der Analyse der BNE-Konzeptionen ab, dass die darin enthaltenen Anforderungen eine hohe Passfähigkeit zu einzelnen Wissensfacetten professioneller Handlungskompetenz aufweisen. Dies verwundert nicht, da dem entsprechenden Kompetenzmodell grundlegende Überlegungen zur Gestalt der Berufsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern, in anderen Worten: den zu bewältigenden professionellen Anforderungen, zugrunde liegen. Die für die Dokumentenanalyse herangezogene Heuristik (siehe Abbildung 2 in Abschnitt 4.1) greift diese etablierten Vorstellungen und Systematisierungen zu professionellen Wissensbeständen von Lehrerinnen und Lehrern auf. Die hier konstatierte Passfähigkeit ist dennoch mehr als ein konzeptuelles Artefakt: Da die herausgearbeiteten Anforderungen auf die spezifischen Herausforderungen der Umsetzung einer schulischen Querschnittsaufgabe rekurrieren, reichen sie über die primär in einer fachdisziplinären Logik verortete Vorstellung professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) hinaus. Nicht zuletzt wird das heuristische Modell professio-

neller Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern auch in verschiedenen theoretischen Überlegungen und empirischen Studien zu BNE-bezogenen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern aufgegriffen (z. B. Lehmann u. a. 2017; Hellberg-Rode & Schrüfer 2016; Lang-Wojtasik 2014).¹¹³

Auf die systematische Zusammenschau der verschiedenen professionellen Anforderungen aus den ausgewählten BNE-Konzeptionen folgt in einem zweiten, anschließenden Schritt deren Ergänzung um weitere Erkenntnisse aus der Literatur. Dadurch sollen verschiedene Bereiche professioneller Anforderungen der Umsetzung von BNE weiter konturiert werden.

5.1 Synthese der professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in ausgewählten BNE-Konzeptionen

Betrachtet man zunächst Übereinstimmungen der untersuchten BNE-Konzeptionen, so zeigt sich, dass, wie bereits erwähnt, allen drei analysierten Konzeptionen eine generelle Orientierung an Kompetenzkonzepten gemeinsam ist. Zwei der drei untersuchten BNE-Konzeptionen widmen sich dezidiert dem Kompetenzerwerb aufseiten der Lernenden als Ziel von BNE-bezogenen Bildungsprozessen (vgl. Di Giulio & Künzli 2005, 2006) und benennen diesen als Ausgangs- und Zielpunkt von Lernprozessen. Mit Blick auf Lehrpersonen rekurriert ausschließlich der ‚Orientierungsrahmen‘ explizit auf Kompetenzvorstellungen.¹¹⁴ Ausgangspunkt dabei ist eine allgemeine Vorstellung von psychologischer Handlungskompetenz im Anschluss an Weinert (2001a, 2001b), welche Kompetenz als Ergebnis des komplexen Zusammenspiels von intellektuellen, kognitiven Wissensbeständen mit motivationalen Faktoren, volitionalen Strategien sowie Wertorientierungen und Überzeugungen konzipiert (siehe auch Abschnitt 2.1). Davon ausgehend nimmt der ‚Orientierungsrahmen‘ Bezug auf die fachlich bzw. fachdidaktisch angelegten Grundkompetenzen der Standards für die Lehrerbildung (KMK 2004, vgl. BMZ & KMK 2007, S. 205). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Dokumentenanalysen

113 Dies bietet auch die Chance, die originären theoretischen Bezugspunkte der Konzeption der (Interview-)Studie zu berücksichtigen (siehe Abschnitte 3.2.1 und 6.1) und so eine angemessene Konsistenz zwischen den theoretischen Annahmen, die in die Gestaltung des Interviewleitfadens zur Befragung von Lehrerinnen und Lehrern zu subjektiv wahrgenommenen Anforderungen eingeflossen sind, und der Auswertungsheuristik für die Analyse der BNE-Konzeptionen zu erreichen.

114 Der Bezug auf Kompetenzvorstellungen ist durchaus weit verbreitet und findet sich beispielsweise in zahlreichen (internationalen) Konzeptionen, die sich mit der Frage beschäftigen, was Lehrerinnen und Lehrer wissen und können sollten, um BNE im Unterricht umzusetzen (siehe Abschnitt 2.4.1).

sowie der zugrunde gelegten theoretischen Bezugspunkte erscheinen daher in Bezug auf die Umsetzung von BNE insbesondere das Professionswissen und die individuellen Werthaltungen und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern als relevante Bereiche, in denen gegenstandsimmanente professionelle Anforderungen aufscheinen. Ausgewählte Wissensfacetten (u. a. fachliches Wissen, fachdidaktisches Wissen und allgemeines pädagogisches Wissen) bilden den Kern des *Professionswissens* von Lehrerinnen und Lehrern. Diesem wird in der Forschung eine zentrale Bedeutung für das professionelle Handeln von Lehrpersonen zugeschrieben (vgl. Krauss u. a. 2008, S. 226; ausführlich siehe Abschnitt 2.1). In zahlreichen Arbeiten zu BNE-bezogenen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern werden entsprechende Wissensfacetten thematisiert (u. a. Hellberg-Rode & Schrüfer 2016; Lang-Wojtasik 2014; UNECE 2012; Rauch, Streissler & Steiner 2008; Sleurs 2008; McKeown u. a. 2002; siehe Abschnitt 2.4). Auch die Bedeutung gerade der BNE-bezogenen individuellen Überzeugungen und Wertorientierungen wird in der Forschungslandschaft betont (z. B. Redman u. a. 2018, S. 61; Evans u. a. 2012; Sleurs 2008, S. 66; Winter & Firth 2007; Firth & Winter 2007; ausführlich siehe Abschnitte 2.2 und 2.4.2). Die nachfolgende Darstellung orientiert sich an dieser Systematik. Sie greift die verschiedenen Kompetenzbereiche auf und betrachtet sie als Rekurs auf professionelle Anforderungen der Umsetzung von BNE.

Die bereits angesprochene Orientierung an Kompetenzkonzepten (kompetenzorientiertes Unterrichten) und die damit einhergehende Fokussierung auf die Ergebnisse von Lernprozessen (anstelle des Inputs) stellen eine professionelle Anforderung auf der Ebene des *allgemeinen pädagogischen Wissens* von Lehrpersonen dar. Für Lehrerinnen und Lehrer bedeutet dies, den pädagogischen Prozess entsprechend als Möglichkeitsraum zum Kompetenzerwerb zu gestalten und das (individuelle) Lernen der Schülerinnen und Schüler und den darauf aufbauenden Kompetenzerwerb in den Mittelpunkt von Unterrichtsgestaltung zu stellen. Die Bedeutung der Gestaltung von lernerinnen-/lernerzentrierten Lernumgebungen wird auch in anderen Kompetenzmodellen betont (u. a. Rieckmann 2013; UNECE 2012). Darüber hinaus sollen Lehrpersonen die Lernenden beim Aufbau von Metakompetenzen (z. B. Lernen lernen, lebenslanges Lernen) unterstützen (vgl. BMZ & KMK 2007, S. 63, de Haan u. a. 2008, S. 222). Auch hierfür benötigen die Lehrerinnen und Lehrer allgemeine, pädagogische Wissensbestände, z. B. die Kenntnis von entwicklungspsychologischen und kognitionspsychologischen Voraussetzungen des Lernens oder von Strategien zur Reflexion und Unterstützung von Lernprozessen. Zugleich proklamieren alle drei BNE-Konzeptionen eine holistische Umsetzung von BNE, fassen darunter jedoch ganz unterschiedliche Dinge. Im Verständnis der deutschen UNESCO-Projektschulen bezieht sich der holistische Anspruch auf die Ganzheitlichkeit des Lernorts Schule (ähnlich: Ferreira u. a. 2006) und meint schulische und außerschulische Lernprozesse sowie das Schulleben als Ganzes bzw. richtet sich auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (vgl.

Abschnitt 4.2.2). In diesem Sinne kann eine ganzheitliche Perspektive auf das Lernen als Teil des allgemeinen pädagogischen Wissens von Lehrerinnen und Lehrern betrachtet werden. Im ‚Orientierungsrahmen‘ und in Bezug auf das Konstrukt der ‚Gestaltungskompetenz‘ bezieht sich der ganzheitliche Anspruch primär auf die Lernenden und verweist über Komplementärqualifikationen auf Anforderungen und Qualifikationsbedarfe für das Leben außerhalb der Schule bzw. auf die Eingebundenheit des Individuums in Moralgemeinschaften (vgl. Abschnitte 4.3.2 und 4.4.2). Ganzheitlichkeit meint hier also eher eine Orientierung an der Schülerin bzw. dem Schüler als Person, die eingebettet in eine spezifische (soziale) Umwelt lebt und den daraus erwachsenden Bedürfnissen, Erwartungen und Anforderungen Rechnung tragen muss.

Die professionelle Anforderung des kompetenzorientierten Unterrichtens geht einher mit erhöhten Freiheitsgraden in Bezug auf die Auswahl von Unterrichtsinhalten bzw. -themen und für die Gestaltung von Lernsettings. Diesbezüglich stellt die im Kontext Schule dominierende fachlogische Organisationsstruktur von Unterricht und Lehrerausbildung eine Herausforderung für BNE als Querschnittsaufgabe dar (vgl. Zhukova u. a. 2020, S: 38–39; Hellberg-Rode & Schrüfer 2016; de Araújo u. a. 2014). In den analysierten Konzeptionen werden insbesondere interdisziplinäre Perspektiven auf Unterrichtsinhalte und -themen favorisiert und damit einem zentralen Anspruch an die Umsetzung von BNE Rechnung getragen, wie er auch von anderen Autorinnen und Autoren betont wird (vgl. Hellberg-Rode & Schrüfer 2016; Di Giulio, Künzli David & Defila 2008). Dies bezieht sich nicht zuletzt auch auf die „wissenschaftliche[] Durchdringung relevanter Themenbereiche“ (KMK & DUK 2007, S. 7). Der ‚Orientierungsrahmen‘ betont in stärkerem Maße als die anderen BNE-Konzeptionen die „Basiskonzepte der [jeweiligen] Fächer“ (KMK & BMZ 2015, S. 438) als Ausgangspunkt der Umsetzung von BNE im Unterricht. Neben interdisziplinären Perspektiven akzentuiert er damit auch Kenntnisse der Unterschiede von fachlichen Perspektiven, sowohl in Bezug auf die Durchdringung von Wissen als auch bezogen auf die Umsetzung von BNE (vgl. Abschnitt 4.3.3). Insgesamt wird deutlich, dass die einzelnen BNE-Konzeptionen in unterschiedlicher Art und Weise auf Schule als Ort und System institutionalisierter, formeller Bildung Bezug nehmen. Dies zeigt sich u. a. daran, inwiefern die Konzeptionen der fachlogischen Organisationsstruktur von Schule entsprechen. Während im ‚Orientierungsrahmen‘ die Schulfächer als Ausgangspunkt für die interdisziplinäre bzw. fachübergreifende oder fächerverbindende Umsetzung von BNE beschrieben werden (vgl. Abschnitt 4.3.2), rekurrieren die anderen beiden Konzeptionen nicht im gleichen Maße auf Schulfächer als Referenzpunkte für BNE. Damit wird hier in besonderem Maße die Anforderung an Lehrerinnen und Lehrer gestellt, die Umsetzung der Querschnittsaufgabe BNE in den Unterricht bzw. das Schulleben zu integrieren, d. h. selbstständig Anknüpfungspunkte für die Umsetzung von BNE zu identifizieren bzw. zu realisieren. Dies setzt zugleich ein vertieftes Wissen zu und Verständnis

von BNE, der jeweiligen Unterrichtsfächer und darin vorhandener Anknüpfungsmöglichkeiten voraus. Im Hinblick auf die Auswahl von BNE-bezogenen Unterrichtsthemen und -inhalten benötigen die Lehrerinnen und Lehrer daher entsprechendes *vertieftes fachliches bzw. domänenspezifisches Wissen*. Studien zeigen, dass sich dieses in Abhängigkeit vom jeweiligen Fachhintergrund der Lehrperson deutlich unterscheiden kann (z. B. Uitto & Saloranto 2017, S. 9; Jonsson 2008). Gerhard de Haan u. a. (2008, S. 227) betrachten die Auswahl und Aufbereitung geeigneter Unterrichtsinhalte und -themen (die Autorinnen und Autoren sprechen von „prospektive[n] Lerninhalte[n]“, „heuristische[m] Wissen“ bzw. „innovative[m] Wissen“) als einen Kernbereich der professionellen Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Der ‚Orientierungsrahmen‘ enthält diesbezüglich Vorschläge für eine kriteriengeleitete Auswahl von Themen und Leistungsanforderungen (vgl. BMZ & KMK 2007, S. 79).

Für die konkrete Gestaltung und Umsetzung von BNE im Unterricht benötigen Lehrerinnen und Lehrer zudem (*fach-)didaktisches Wissen*. Diesbezüglich weisen die analysierten Konzeptionen eine ganze Reihe an ähnlichen Vorstellungen dazu auf, wie Lehrerinnen und Lehrer BNE im Unterricht umsetzen sollen. Als eine professionelle Anforderung wird beispielsweise formuliert, Lernsettings so gestalten, dass die Lernenden an deren Ausgestaltung mitwirken und zu selbstbestimmten Agentinnen und Agenten ihres Lernprozesses werden können. Zudem sollen die Lehrpersonen situierte oder lebensweltnahe, handlungs- und problemlöseorientierte Lernmöglichkeiten ermöglichen. Im Konstrukt der ‚Gestaltungskompetenz‘ werden hierfür methodische Umsetzungsformen vorgeschlagen, z. B. Lernen in Projekten und verflüssigte Zeitformen wie Wochenplanarbeit oder Epochenunterricht (vgl. de Haan u. a. 2008, S. 221–222). Darüber hinaus werden in allen Konzeptionen interdisziplinäre bzw. fachübergreifende oder fächerverbindende Umsetzungen von BNE gefordert, die sich in didaktischen und methodischen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer niederschlagen. Dabei gilt es jedoch zu reflektieren, dass didaktisch-methodische Umsetzungsformen, die vor allem auf zeitlich begrenzte, projektartige Maßnahmen ausgerichtet sind, möglicherweise einer strukturellen Verankerung von BNE im Unterricht entgegenstehen (vgl. Ohlmeier & Brunold 2015, S. 308).

Aus der Vorstellung interdisziplinärer oder fachübergreifender, fächerverbindender Herangehensweisen erwächst eine *Kooperationsanforderung* an Lehrerinnen und Lehrer mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren und auf unterschiedlichen Ebenen. Diese findet sich in alle drei analysierten BNE-Konzeptionen eingeschrieben und wird auch in der Literatur häufig erwähnt (vgl. Hellberg-Rode & Schrüfer 2016; Di Giulio, Künzli David & Defila 2008; Rauch, Streissler & Steiner 2008). Neben der schulinternen Zusammenarbeit, also der Kooperation auf kollegialer Ebene zur fachübergreifenden, fächerverbindenden oder interdisziplinären Umsetzung von BNE, kann dies auch die Zusammenarbeit mit außerschulischen oder internationalen Partnern bedeuten.

Letztere ergibt sich u. a. aus der Anforderung, schulisches und außerschulisches Lernen stärker miteinander zu verbinden, informelle Lerngelegenheiten in die Gestaltung von Lernsettings einzubeziehen oder externe Expertinnen bzw. Experten an der Gestaltung von Lernprozessen zu beteiligen. Lehrerinnen und Lehrer benötigen also spezifisches Wissen und Fähigkeiten zur Gestaltung und Umsetzung von Kooperationen sowie die Bereitschaft, mit anderen zusammenzuarbeiten. Während die kollegiale Zusammenarbeit sich innerhalb eines gemeinsamen institutionellen und professionellen Kontextes abspielt, gehen die anderen beiden Kooperationsformen darüber hinaus und überschreiten institutionelle sowie teilweise professionsbezogene Grenzen.

Im Hinblick auf die *individuellen Werthaltungen und Überzeugungen* von Lehrerinnen und Lehrern, die als individuelles Orientierungswissen Teil von professioneller Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern sind (vgl. Baumert & Kunter 2006; für BNE-bezogene Kompetenzvorstellungen u. a. Hellberg-Rode & Schrüfer 2016; Lang-Wojtasik 2014), setzen alle untersuchten BNE-Konzeptionen zumindest implizit eine (konforme) wertmaßstabsbezogene Orientierung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und ein entsprechendes BNE-„commitment“ von Lehrerinnen und Lehrern voraus. Im ‚Orientierungsrahmen‘ finden sich diese im Unterschied zu den anderen BNE-Konzeptionen nicht dezidiert thematisiert, jedoch in die für Lehrpersonen adaptierten Kernkompetenzen eingeschrieben. Dabei findet eine Bezugnahme auf die Lehrperson als Einheit von privatem und professionellem Selbst statt. Lehrpersonen wird dabei auch die Aufgabe zugewiesen, eine wertmaßstabsbezogene Vorbildfunktion für die Schülerinnen und Schüler zu übernehmen. In der zweiten Ausgabe des ‚Orientierungsrahmens‘ werden die Aspekte der individuellen Überzeugungen und Werthaltungen dezidiert mit (Selbst-)Reflexions- und Selbstpositionierungsfähigkeiten verknüpft (vgl. Abschnitt 4.3.2). Im Hinblick auf ‚Gestaltungskompetenz‘ als Zielkompetenz einer Bildung für nachhaltige und gerechte Entwicklung rücken darüber hinaus mit der exponierten Bedeutung von Gerechtigkeit und von Moralgemeinschaften nicht nur weitere Wertmaßstäbe, sondern auch andere konstitutive Regeln in den Fokus (vgl. Abschnitt 4.4.2).

Allen BNE-Konzeptionen ist darüber hinaus gemein, konkrete Wertmaßstäbe des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung und eines darauf bezogenen Menschenbildes zu enthalten (z. B. Lernende als potenziell mündige, selbst- und mitbestimmungsfähige Subjekte, die aktiv an der Umsetzung von Unterrichtsprozessen partizipieren und Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen können und wollen). Diese werden in Form von konstituierenden Regeln zur Gestaltung von Lernprozessen (z. B. Partizipationsorientierung, zunehmende Selbststeuerung der Lernenden) und epistemologischen Überzeugungen (z. B. Selbstwirksamkeitserfahrungen sind für die Orientierung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung von Bedeutung) mitgeführt. Damit bedürfen auch Lehrerinnen und Lehrer entsprechender eigener Werthaltungen und

Überzeugungen, die diesen Vorstellungen zumindest nicht entgegenstehen (sollten).

Die Frage der individuellen Werthaltungen und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern gewinnt letztlich auch dahingehend an Bedeutung, dass die normative Orientierung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung zumindest potenziell mit einem generellen Überwältigungsverbot und dem Anspruch der Ergebnisoffenheit von individuellen Bildungsprozessen (zunehmend) mündiger, selbstbestimmter Subjekte konfligiert. Lehrerinnen und Lehrer stehen damit vor der Anforderung, ihre eigenen Werthaltungen und Überzeugungen nicht nur zu reflektieren, sondern auch transparent zu machen und zugleich offen für andere Werthaltungen und Überzeugungen im Ergebnis von Bildungsprozessen aufseiten der Lernenden zu sein. Dies ist notwendig, um eine Auseinandersetzung mit Bildung für nachhaltige Entwicklung als regulativer Idee zu ermöglichen (vgl. Abschnitt 1.2.2).

Die nachfolgende tabellarische Übersicht fasst die in der Zusammenschau dargestellten Ergebnisse noch einmal zusammen (siehe Tabelle 2). Die Darstellung erfolgt entlang von Anforderungsbereichen, die sich im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand als besonders zentral herauskristallisiert haben.

5.2 Bereiche und Dimensionen professioneller Anforderungen

Ausgehend von den voranstehend dargestellten professionellen Anforderungen, die sich aus der Analyse der in Kapitel 4 betrachteten BNE-Konzeptionen ergeben, wird nun der Versuch unternommen, weitere in der Literatur gefundene Kompetenzaspekte bzw. professionelle Anforderungen in die beschriebene Zusammenstellung zu integrieren. Der Fokus liegt hierbei auf einer deskriptiven Ausdifferenzierung bzw. Ergänzung der in den konzeptuellen Analysen herausgearbeiteten professionellen Anforderungsbereiche auf der Basis weiterer theoretischer Überlegungen und empirischer Forschungen (siehe Abschnitt 2.4). Auf eine Diskussion der jeweils zugrunde liegenden theoretischen Konzepte und ihrer Anschlussfähigkeit zueinander wird verzichtet, da die Entwicklung eines konsistenten, professionstheoretischen Modells nicht im Fokus steht. Stattdessen wird der Versuch unternommen, verschiedene Anforderungsbereiche zu konturieren. Die deskriptive Zusammenführung dient im Folgenden auch dazu, den analytischen Blick auf subjektiv wahrgenommene Anforderungen an die Umsetzung von BNE aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer (siehe Kapitel 6) nicht durch einen zu engen Fokus auf die drei hier näher betrachteten BNE-Konzeptionen zu verstellen.

Tabelle 2: Synthese professioneller Anforderungen in ausgewählten BNE-Konzeptionen

Anforderungsbereich	Ebene	Anforderung	Konzeptueller Bezug
Professionswissen	allgemeines pädagogisches Wissen	kompetenzorientiertes Unterrichten ganzheitlich-integrativer Anspruch: Schule als Lern- und Lebensraum in einer sozialen Umwelt Lernerin-/Lernerorientierung Förderung des Aufbaus von Metakompetenzen (z. B. Lernen lernen, lebenslanges Lernen)	BMZ & KMK 2007; de Haan 2008, de Haan u. a. 2008 BMZ & KMK 2007 BMZ & KMK 2007
	fachliches bzw. domänenspezifisches Wissen	interdisziplinäre bzw. mehrperspektivische Durchdringung von Wissensbeständen (unterrichtsbezogene) Anknüpfungspunkte für BNE finden Auswahl geeigneter exemplarischer BNE-Inhalte/Themen Kenntnis der Unterschiede verschiedener fachlicher Zugänge zu BNE	De Haan 2008; BMZ & KMK 2007 KMK & DUK 2007, S. 7 BMZ & KMK 2007

Anforderungsbereich	Ebene	Anforderung	Konzeptueller Bezug
	(fach-)didaktisches Wissen	Orientierung an geeigneten didaktischen Prinzipien (z. B. Lebensweltorientierung, Handlungsorientierung, Problemöseorientierung, Situiertes Lernen, Partizipation, selbstgesteuertes Lernen) Auswahl geeigneter Methoden (z. B. Projektarbeit, verflüssigte Zeitformen) interdisziplinäre bzw. fachübergreifende oder fächerverbindende Umsetzungen von BNE	BMZ & KMK 2007, S. 79; de Haan u. a. 2008, S. 227 KMK & BMZ 2015, S. 438 De Haan u. a. 2008, S. 221 – 222
Individuelle Werthaltungen und Überzeugungen	Normative Orientierung auf das Leitbild nachhaltiger Entwicklung	Normintegration BNE-Commitment wertmaßstabsbezogene Vorbildfunktionen	de Haan u. a. 2008, S. 221 – 222 BMZ & KMK 2007; de Haan u. a. 2008 KMK & DUK 2007, S. 2; BMZ & KMK 2007; de Haan u. a. 2008

Anforderungsbereich	Ebene	Anforderung	Konzeptueller Bezug
	Selbstreflexionsfähigkeit in Bezug auf BNE		KMK & BMZ 2015
	Selbstpositionierung im Kontext BNE		KMK & BMZ 2015
Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft	BNE-bezogene Zusammenarbeit in Lehrendenteams (fachübergreifend, fächerverbindend; interdisziplinär)		BMZ & KMK 2007
	BNE-bezogene Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren und Akteuren		BMZ & KMK 2007
	Zusammenarbeit in internationalen BNE-Netzwerken		DJK 2005, 2008, 2011a

Quelle: Eigene Darstellung

5.2.1 Wissensbezogene Anforderungen

Entsprechend der bereits mehrfach erwähnten Bedeutung des Professionswissens für das Handeln von Lehrpersonen nimmt dieses auch in Bezug auf die Umsetzung von BNE eine zentrale Rolle ein. Mit Blick auf die Literatur lassen sich die oben unter Rückgriff auf das Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter 2006) und die allgemein anerkannte Taxonomie des Lehrwissens von Lee S. Shulman (1987, 1986) aufgegriffenen Wissensbereiche in sich ausdifferenzieren und mit verschiedenen Wissensfacetten untersetzen (siehe Tabelle 3).

Beispielsweise besteht in der Literatur große Einigkeit hinsichtlich des besonderen Stellenwertes von vertieftem (Hintergrund-)Wissen über die Inhalte des jeweiligen Fachcurriculums (vgl. Krauss u. a. 2008, S. 237). Mit Blick auf BNE wird darunter das domänenspezifische Wissen von Lehrerinnen und Lehrern verstanden: „the teacher has mastered SD key concepts and knowledge“ (Sleurs 2008, S. 50; vgl. Rauch & Steiner 2017; Lang-Wojtasik 2014; Rieckmann 2013).

Andere Autorinnen bzw. Autoren ergänzen Kenntnisse der „politische[n] Idee einer Nachhaltigen Entwicklung (insbesondere auch im Verständnis der Vereinten Nationen)“ (Lehmann, Bertschy & Künzli David 2017, S. 7) sowie die Kenntnis von fachdisziplinären Zugängen und deren Spezifika (Di Giulio, Künzli David & Defila 2008).

Da sich die professionelle Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern richtet, kommt insbesondere auch fachdidaktischen bzw. BNE-bezogenen didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Krauss u. a. 2008; Künzli David & Kaufmann-Hayoz 2008; Künzli David 2007). Allgemein können darunter Aspekte wie das Wissen über das Potenzial des Schulstoffes für Lernprozesse, das Wissen über fachbezogene Kognitionen der Lernenden sowie über fachspezifische Instruktionsstrategien gefasst werden (vgl. Krauss u. a. 2008, S. 232–237 für Mathematik). In der Literatur zu BNE werden insbesondere genannt:

- die BNE-bezogene fachliche Beurteilung und didaktische Aufbereitung von Unterrichtsthemen gemäß den Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Lehmann, Bertschy & Künzli David 2017; Sleurs 2008, S. 50: „The teacher is able to select educational goals for SD, taking into account the developmental stage and the prior knowledge of the pupils or students, and the diversity within the group of learners.“);
- Wissen über Lern- und Aneignungsprozesse von Lernenden in Bezug auf BNE, z. B. „eine Idee der Sinngebenden Bezüge jener zu haben, für die sie Lernumgebungen anbieten“ (Lang-Wojtasik 2014, S. 7);

Tabelle 3: Ergänzte professionelle Anforderungen im Bereich des Professionswissens

Anforderungsbe- reich	Ebene	Anforderung
Professionswis- sen	allgemeines päd- agogisches Wissen	kompetenzorientiertes Unterrichten (Di Giulio & Künzli 2005, 2006; BMZ & KMK 2007; de Haan 2008, de Haan u. a. 2008) ganzheitlich-integrativer Anspruch: Schule als Lern- und Lebensraum in einer sozialen Umwelt (BMZ & KMK 2007) Lernerin-/Lernerorientierung (BMZ & KMK 2007) Lern- und entwicklungspsychologisches Wissen (Krauss u. a. 2008, S. 227) Förderung des Aufbaus von Metakompetenzen (z. B. Lernen lernen, lebenslanges Lernen) (de Haan 2008; BMZ & KMK 2007)
	fachliches bzw. domänenspezifi- sches Wissen (vgl. Rauch & Steiner 2017; Lang/Wojtasik 2014; Rieck- mann 2013; Sleurs 2008)	Vertieftes Wissen über Inhalte eines BNE-Curriculums (Krauss u. a. 2008, S. 237) interdisziplinäre bzw. mehrperspektivische Durchdringung von Wissensbeständen (KMK & DUK 2007, S. 7) Kenntnisse der „politische[n] Idee einer Nachhaltigen Entwicklung“ (Lehmann, Bertschy & Künzli David 2017, S. 7) (unterrichtsbezogene) Anknüpfungspunkte für BNE finden (BMZ & KMK 2007, S. 79; de Haan u. a. 2008, S. 227) Auswahl geeigneter exemplarischer BNE-Inhalte/Themen (BMZ & KMK 2007) Kenntnis der Unterschiede verschiedener fachlicher Zugänge zu BNE (KMK & BMZ 2015, S. 438; Di Giulio, Künzli David & Defila 2008)
	(fach-)didakti- sches Wissen	Orientierung an geeigneten didaktischen Prinzipien (z. B. Lebensweltorientierung, Handlungsorientierung, Problemlöseorientierung, Situiertes Lernen, Partizipation, selbstge- steuertes Lernen) (de Haan u. a. 2008, S. 221 – 222; Rauch & Steiner 2013, Rieckmann 2013; Sleurs 2008) Auswahl geeigneter Methoden (z. B. Projektarbeit, verflüssigte Zeitformen) (Rauch & Steiner 2013; Rieckmann 2013; Sleurs 2008) interdisziplinäre bzw. fachübergreifende oder fächerverbindende Umsetzungen von BNE (BMZ & KMK 2007; de Haan u. a. 2008; Hellberg-Rode & Schrüfer 2016; Di Giulio, Künzli & Defila 2008)

Quelle: Eigene Darstellung

- sowie umfangreiches didaktisches und methodisches Wissen zur Umsetzung von BNE:
- „know a repertoire of methods and strategies for how to apply the [SD – Anmerkung F.H.] knowledge“ (Rauch & Steiner 2013, S. 18);
- „The teacher as a person should [...] be able to work in a project and problem oriented way [...] be able to share the responsibility for the teaching process with the learners“ (Sleurs 2008, S. 55);
- die Gestaltung von lernerzentrierten didaktischen Arrangements zu BNE (Rieckmann 2013).

Das allgemeine pädagogische Wissen von Lehrerinnen und Lehrern wird häufig nicht in einen spezifischen Bezug zu BNE gestellt. In der Literatur werden hier vor allem Wissen über effektive Klassenführung, Wissen über allgemeine Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern oder Wissen über Bewertungsmaßstäbe (vgl. Krauss u. a. 2008, S. 227) genannt. In den untersuchten BNE-Konzeptionen werden hier zusätzliche, allgemeine pädagogische Anforderungen thematisiert, beispielsweise die bereits angesprochene Kompetenzorientierung, ein ganzheitlich-integrativer Anspruch im Sinne des „whole school approaches“ (Ferreira u. a. 2006), aber auch die Verbindung von BNE mit Vorstellungen des lebenslangen Lernens (de Haan 2008; BMZ & KMK 2007).

Zusammenfassend zeigen sich zahlreiche Ähnlichkeiten in verschiedenen Konzeptionen und in der weiteren Literatur in Bezug auf die wissensbezogenen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. Dies deutet auf eine hohe Übereinstimmung unterschiedlicher Überlegungen zu entsprechenden Anforderungen hin und ist teilweise auf die zugrunde gelegten, theoretischen Vorstellungen zu Kompetenzfacetten im Bereich des Professionswissens von Lehrpersonen zurückzuführen. Zugleich wird deutlich, dass hierbei der interdisziplinäre bzw. Querschnittsaufgabencharakter von BNE Anforderungen hervorbringt, die sich von fachdisziplinären Zugängen unterscheiden.

5.2.2 Anforderungen auf der Ebene der individuellen Überzeugungen und Werthaltungen

Mit Blick auf die professionellen Werthaltungen und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern unterstellen alle BNE-Konzeptionen eine prinzipielle Anschlussfähigkeit von BNE-inhärenten Wertvorstellungen und -maßstäben zu denen von Lehrerinnen und Lehrern. Dabei begreift die kognitionspsychologische Lehrerforschung epistemologische Überzeugungen zum jeweiligen Fach, also z. B. zu Mathematik, sowie den Enthusiasmus für das jeweilige Unterrichtsfach immer auch als Teil der professionellen Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Krauss u. a. 2008, S. 246–

247 für Mathematik). Während dies in BNE-Konzeptionen häufig implizit bleibt, sprechen einzelne Autorinnen bzw. Autoren die Orientierung an BNE-bezogenen Wertmaßstäben dezidiert an. Beispielsweise schreiben Rauch und Steiner, dass Lehrerinnen und Lehrer davon überzeugt sein sollen, „that sustainable development is viable and that, together, they can make a contribution toward that end“ (Rauch & Steiner 2013, S. 19). In diesem Sinne sollen sie sowohl innerhalb als auch außerhalb ihrer Schule für BNE eintreten („Teachers have motivation and the skills for advocacy both in the school team and for lobbying outside the school for ESD“; Sleurs 2008, S. 68) und verstehen, „why there is a need to transform the education systems“ (UNECE 2012, S. 13). Im Sinne einer angestrebten Vorbildwirkung sollen sie Agentinnen bzw. Agenten für Transformation sein (vgl. Sleurs 2008, S. 73; Bedehäising 2020).

Als professionell Handelnde sollen Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sein, die eigenen Wertvorstellungen und Überzeugungen in Bezug auf BNE darzulegen und transparent zu machen (vgl. Sleurs 2008, S. 54). Andererseits sollen sie die Lernenden nicht mit ihren eigenen Positionen überwältigen, sondern den Lernenden mündige Entscheidungen überlassen („the teacher is able not to impose his/her own values and opinions allowing students to hold their own positions“, ebd.). In diesem Sinne müssen sie nicht nur ihre eigenen Werthaltungen und Überzeugungen kritisch reflektieren. Lehmann, Bertschy und Künzli David (2017) sprechen zudem von der „Bereitschaft, sich mit der Bedeutung der regulativen Idee einer Nachhaltigen Entwicklung als gesamtgesellschaftliche Herausforderung – auch in ihrer Fragwürdigkeit – kritisch auseinanderzusetzen“ (ebd., S. 1; vgl. Bertschy, Künzli David & Lehmann 2013).

Darüber hinaus schlagen sich individuelle Überzeugungen und Werthaltungen auch in den spezifischen (fachlichen) Zielen von Unterricht, im Enthusiasmus für den jeweiligen Unterricht, in den Präferenzen für bestimmte (fach-)didaktische Unterrichtsmodelle und den favorisierten Theorien über das (Fach-)Lernen nieder (vgl. Krauss u. a. 2008 für Mathematik; Redman u. a. 2018, S. 61; Uitto & Saloranto 2017, S. 9; Borg u. a. 2013, 2012). Was Krauss und Kolleginnen bzw. Kollegen (2008) im Rahmen der COACTIV-Studie für Mathematiklehrerinnen und -lehrer zeigen, kann auch auf BNE übertragen werden (vgl. Jonsson 2008; Winter & Firth 2007; Firth & Winter 2007, S. 600). In diesem Sinne betrachtet Lang-Wojtasik (2014) auch Authentizität als ein wesentliches personales Merkmal, welches Lehrerinnen und Lehrer benötigen, um BNE umzusetzen (ebd., S. 7–8).

Wie die Zusammenschau (siehe Tabelle 4) zeigt, werden professionelle Anforderungen im Bereich der individuellen Überzeugungen und Werthaltungen deutlich expliziter und ausdifferenzierter in anderen BNE-Konzeptionen bzw. in weiterer Literatur thematisiert als in den in Kapitel 4 untersuchten BNE-Konzeptionen. Die grundlegende Systematik findet sich auch hier wieder und verweist auf eine generelle Anschlussfähigkeit der einzelnen Anforder-

Tabelle 4: Ergänzte professionelle Anforderungen im Bereich der individuellen Überzeugungen und Werthaltungen

Anforderungsbereich	Ebene	Anforderung
Individuelle Werthaltungen und Überzeugungen	Normative Orientierung auf das Leitbild nachhaltiger Entwicklung	<p>Normintegration (BMZ & KMK 2007; de Haan u. a. 2008)</p> <p>BNE-Commitment: „that sustainable development is viable and that, together, they can make a contribution toward that end“ (Rauch & Steiner 2013, S. 19), „Teachers have motivation and the skills for advocacy both in the school team and for lobbying outside the school for ESD“ (Sleurs 2008, S. 68)</p> <p>Handlungsleitende Funktion von epistemologischen Überzeugungen über BNE sowie des Enthusiasmus für BNE bzw. BNE-bezogenen Unterricht (Krauss u. a. 2008, S. 246 – 247; Firth & Winter 2007, S. 600)</p> <p>wertmaßstabsbezogene Vorbildfunktion: „The teacher as a person should [...] be able to act as an ‚agent for changing‘“ (Sleurs 2008, S. 73; vgl. Bedehäsing 2020)</p> <p>Authentizität (Lang-Wojtasik 2014, S. 7 – 8)</p>
	Selbstreflexionsfähigkeit in Bezug auf BNE	„the teacher should be able to clarify (making implicit beliefs explicit) his/her own beliefs, assumptions and values related to Sustainable Development, Education and

Anforderungsbereich	Ebene	Anforderung
		<p>learning“ (Sleurs 2008, S. 54; vgl. KMK & BMZ 2015; Lang-Wojtasik 2014; Di Giulio, Künzli David & Defila 2008)</p> <p>„Bereitschaft, sich mit der Bedeutung der regulativen Idee einer Nachhaltigen Entwicklung als gesamtgesellschaftliche Herausforderung – auch in ihrer Fragwürdigkeit – kritisch auseinanderzusetzen“ (Lehmann, Bertschy & Künzli David 2017, S. 1)</p> <p>Wertbindung der Unterrichtsziele, präferierten BNE-didaktischen Unterrichtsmodellen und Theorien über BNE-bezogenes Lernen reflektieren (vgl. Uitto & Saloranto 2017, S. 9; Borg u. a. 2013, 2012; Krauss u. a. 2008)</p>
	Selbstpositionierung im Kontext BNE	<p>„The teacher as a person should [...] be able to explain his own position“ (Sleurs 2008, S. 73; vgl. KMK & BMZ 2015)</p>

Quelle: Eigene Darstellung

rungen zu theoretischen Überlegungen zur Handlungskompetenz von Lehrpersonen. Die verschiedenen professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer reflektieren dabei auch die doppelte Normativität der Querschnittsaufgabe BNE als pädagogische Aufgabe einerseits und in ihrem Bezug auf ein normatives Leitbild andererseits. Vor dem Hintergrund vergleichsweise weniger Forschungsarbeiten zu diesem Bereich (vgl. Andersson, Jagers, Lindskog & Martinsson 2013, S. 5136; Burmeister & Eilks 2013, S. 167) rücken Fragen nach dem Stellenwert und der konkreten Gestalt bzw. Umsetzung entsprechender Anforderungen in den Blick.

5.2.3 Kooperationsbezogene Anforderungen

In allen drei BNE-Konzeptionen wurde die Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation als professionelle Anforderung aufgeführt. Allgemein werden darunter Wissen und Fähigkeiten, im Hinblick auf die Gestaltung und Umsetzung von Kooperationen, sowie die Bereitschaft, mit anderen professionell zusammenzuarbeiten, gefasst. Kooperation wird dabei bezogen auf die Zusammenarbeit mit anderen Lehrerinnen und Lehrern (Kollegium), mit außerschulischen Akteurinnen und Akteuren sowie mit anderen Partnerinnen und Partnern im Rahmen von (inter-)nationalen Netzwerken.¹¹⁵ Die Kooperationsanforderung an Lehrerinnen und Lehrer wird auch in der Forschung zu BNE häufig thematisiert. Hellberg-Rode und Schrüfer (2016, S. 12) sprechen von „Kooperationskompetenz“. Di Giulio, Künzli David und Defila (2008) sowie Rauch, Streissler und Steiner (2008) akzentuieren die Umsetzung von BNE im Rahmen von interdisziplinärem Unterricht, und dahingehend die Zusammenarbeit in Lehrendenteams. Dafür sind nicht nur Kenntnisse der Eigenheiten der jeweiligen fachdisziplinären Zugänge und Perspektiven vonnöten, sondern auch die Bereitschaft zur Zusammenarbeit in Lehrendenteams (Di Giulio, Künzli David, Defila 2008). Lehmann, Bertschy und Künzli David führen Wissen über inter- und transdisziplinäre Zugänge, Denk- und Arbeitsweisen als wichtige Anforderungen mit Blick auf interdisziplinäre Kooperation auf (Lehmann, Bertschy & Künzli David 2017, S. 7).

Die BNE-bezogene Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern und in (inter-)nationalen Netzwerken werden als professionelle Anforderungen auch bei Sleurs (2008) genannt. Lehrerinnen und Lehrer sollen für die Umsetzung von BNE potenzielle außerschulische Partnerinnen und Partner identifizieren, mit außerschulischen Akteuren zusammenarbeiten, sich mit anderen BNE-Akteurinnen bzw. -Akteuren austauschen und dadurch eigene Perspektiven erweitern. Damit einher gehen Anforderungen an die Bereitschaft und die Fähigkeit, entsprechende Partnerschaften und Kooperationen aufzubauen und zu etablieren sowie sich zu vernetzen (siehe Tabelle 5).

In Bezug auf professionelle Anforderungen der BNE-bezogenen Zusammenarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren zeigt sich hier eine Erweiterung der zugrunde liegenden Vorstellungen einer allgemeinen professionellen Handlungskompetenz. Diese ergibt sich angesichts des Querschnittsaufgabencharakters einer BNE und der in diesem Zusammenhang adressierten Beiträge unterschiedlicher Akteure. In der Literatur werden insbesondere Anforderungen der Zusammenarbeit in Lehrendenteams bzw. für die interdisziplinäre

115 Die Zusammenarbeit mit anderen kann sich dabei sowohl auf den Unterricht beziehen, im Unterricht oder in außerunterrichtlichen Settings umgesetzt werden oder über die unterrichtsbezogenen Kernaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern hinausweisen. Dies wird hier im Einzelnen nicht weiter unterschieden, sondern stattdessen immer ein unterrichtlicher Bezug unterstellt.

Umsetzung von BNE sowie die Zusammenarbeit mit außerschulischen BNE-Akteuren in deutlich größerem Ausmaß als in den untersuchten BNE-Konzeptionen thematisiert.

Tabelle 5: Ergänzte professionelle Anforderungen im Bereich der Kooperation

Anforderungsbereich	Ebene	Anforderung
Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft (Wissen und Fähigkeiten im Hinblick auf die Gestaltung und Umsetzung von Kooperationen, sowie die Bereitschaft, diese umzusetzen)	Zusammenarbeit in Lehrendenteams (BMZ & KMK 2007; Di Giulio, Künzli David & Defila 2008; Hellberg-Rode & Schrüfer 2016)	BNE-bezogene, fachübergreifende, fächerverbindende, interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehrendenteams
	BNE-bezogene Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteurinnen und Akteuren (vgl. BMZ & KMK 2007; Sleurs 2008)	potenzielle außerschulische Partnerinnen und Partner identifizieren mit außerschulischen Akteuren zusammenarbeiten Bereitschaft und Fähigkeit, entsprechende Kooperationen aufzubauen und zu etablieren
	Zusammenarbeit in internationalen BNE-Netzwerken (vgl. DUK 2005, 2008, 2011a; Sleurs 2008)	sich mit anderen BNE-Akteurinnen bzw. -Akteuren austauschen Fähigkeit, (inter-)nationale Partnerschaften aufzubauen und zu etablieren, sowie zu Netzwerken

Quelle: Eigene Darstellung

Zusammenfassend wird sichtbar, dass der Forschungsstand einerseits die aus den BNE-Konzeptionen bereits herausgearbeiteten professionellen Anforderungen bestätigt, sie andererseits deutlich ausdifferenziert. Insofern ermöglichte die Zusammenführung der Ergebnisse der Dokumentenanalyse mit dem Forschungsstand, die auf einer theoretisch-konzeptuellen Ebene herausgearbeiteten professionellen Anforderungen an die Umsetzung von BNE gezielt ausdifferenzieren bzw. um weitere Aspekte zu erweitern.

6 Subjektiv wahrgenommene Anforderungen der Umsetzung von BNE

Nachdem in den voranstehenden Kapiteln drei BNE-Konzeptionen auf die ihnen inhärenten Anforderungen an professionelles Lehrerinnenhandeln analysiert wurden, richtet die im Folgenden beschriebene Interviewstudie ihr Augenmerk auf Lehrpersonen an sächsischen UNESCO-Projektschulen und die von diesen Personen subjektiv wahrgenommenen und auf Unterricht bezogenen Anforderungen der Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung.

In Abschnitt 5.1 wurden die Ergebnisse der Dokumentenanalysen von BNE-Konzeptionen bereits entlang von theoretischen Vorstellungen einer allgemeinen professionellen Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern (Baumert & Kunter 2006) systematisiert und in Abschnitt 5.2 durch weitere theoretische Überlegungen sowie empirische Erkenntnisse zu professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im Kontext BNE ergänzt. In diesem Kapitel rücken nun professionelle Anforderungen an die Umsetzung von BNE aus Sicht von Lehrpersonen an UNESCO-Projektschulen in den Fokus. Um die subjektiven Sichtweisen bzw. Wissensbestände der Lehrerinnen und Lehrer mit den Ergebnissen der Analyse der BNE-Konzeptionen in Bezug setzen zu können, werden die Erkenntnisse der vorangehenden Abschnitte 5.1 und 5.2 als Analyserahmen für die Auswertung der Interviewstudie herangezogen. Zugleich wurde die methodische Vorgehensweise im Rahmen der Interviewauswertung hinreichend offengehalten, um gegebenenfalls weitere Anforderungen zu identifizieren, die in der Literatur nicht thematisiert wurden, aber in den Reflexionen der befragten Lehrpersonen zu ihrer Umsetzung von BNE angesprochen werden.

Das vorliegende Kapitel beschreibt zunächst die konzeptionelle, methodologische und methodische Anlage (Abschnitt 6.1) sowie die Durchführung der Interviewstudie (Abschnitt 6.2). Anschließend wird das Vorgehen bei der Auswertung erläutert (Abschnitt 6.3). Darauf folgen die ausführliche Darstellung der Analyseergebnisse (Abschnitt 6.4) sowie ihre Interpretation und Diskussion (Abschnitt 6.5).

6.1 Konzeption und Methodik der Erhebung

Zielstellung der Interviewstudie ist es, professionelle Anforderungen in Bezug auf die unterrichtliche Umsetzung der Querschnittsaufgabe Bildung für nachhaltige Entwicklung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern zu beschreiben.

Dabei sind subjektive Sichtweisen von Lehrpersonen der Ausgangspunkt, um zu (aggregierten) Aussagen hinsichtlich professioneller Anforderungen zu gelangen. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer werden im Rahmen der Studie aufgrund der ihnen zugeschriebenen Expertise als „expert teacher“ (Berliner 1988, S. 7–12; vgl. Bromme 1992, 2008) und Expertinnen bzw. Experten ihrer eigenen unterrichtlichen Praxis adressiert. Die unterrichtsbezogene Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung wird als zu erörterndes Problem in den Fokus genommen. Hierfür greift die Interviewstudie auf die Methodik des problemzentrierten Interviews (Witzel 2000) zurück. Mit einem halbstandardisierten Interviewleitfaden werden Lehrerinnen und Lehrer zu ihren Sichtweisen und Reflexionen auf die eigene unterrichtliche Praxis zu Bildung für nachhaltige Entwicklung befragt. Im Unterschied zu anderen Interviewtechniken ermöglicht das problemzentrierte Interview, Erkenntnisgewinne in Bezug auf Orientierungen und berichtete Handlungen der interviewten Personen „als induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu organisieren“ (ebd., Abs. 3), indem es ein relevantes Problem in den Mittelpunkt stellt und durch seine Gegenstands- und Prozessorientierung ausreichend Flexibilität für den Verlauf des Interviewgespräches bietet, ohne auf eine Vorstrukturierung durch die forschende Person zu verzichten. Die berichteten Sichtweisen der befragten Lehrpersonen werden methodologisch als reflexiv verfügbare Wissensbestände (explizites Wissen) betrachtet, die im Zuge der Auswertung herausgearbeitet und systematisiert werden sollen. Das explizite Wissen ermöglicht ein theoretisches Welt-Erkennen, welches ein allgemeines, personenunabhängiges Wissen generieren und validieren kann.¹¹⁶ Es ist sprachlich realisierbar und dem Bewusstsein zugänglich. Von seiner kognitiven Struktur her entspricht explizites Wissen dem deklarativen Wissen; es zählen u. a. Faktenwissen, Überzeugungen oder Regelkenntnisse hierzu. Ryle (2009/1949, S. 16) bezeichnet diese Wissensform als „knowing that“. Neuweg (2002, S. 16) stellt heraus, dass theoretisches Wissen „Instrumente für das Reden und Nachdenken über und das Rationalisieren von unterrichtlichem Handeln“ liefere. Wenn Lehrpersonen retrospektiv über ihre unterrichtliche Praxis berichten, so greifen sie dabei auf reflexiv verfügbare Wissensbestände zurück. Entsprechende Wissensbestände werden mit Blick auf die unterrichtsbezogene Umsetzung von BNE (als zu erörterndes Problem im Rahmen der angewendeten Interviewmethode) von der Forscherin als Reflexionen auf sich stellende professionelle Anforderungen interpretiert. Wie bereits in Abschnitt 3.2.1 kurz dargestellt, werden (systematische) Reflexionen auf das eigene Tun als konstitutiver Bestandteil einer professionellen pädagogischen Praxis, und damit auch von Lehrerinnen- und Lehrerhandeln, betrachtet (vgl. Schön 1983; Oevermann 1996; Welter-Enderlin & Hildenbrand 2004). Unter Rückgriff auf Überlegungen von Maiwald (2003)

116 So verstanden kommt explizites Wissen einem alltagssprachlichen Verständnis von Wissen am nächsten.

werden die im Rahmen der Interviews angeführten Reflexionen auf die Umsetzung von BNE nicht nur als Gegenstand von Reflexionen, sondern *als Reflexionen selbst* immer auch als professionelle Praxis angesehen¹¹⁷:

„Die reflexive Vergegenwärtigung der eigenen Praxis im Rahmen von Fallschilderungen oder von fallnahen Darstellungen von Problemzusammenhängen ist nicht nur mittelbarer, sondern gleichzeitig auch unmittelbarer Ausdruck professionellen Handelns, nämlich Ausdruck des zugleich individuellen wie professionsspezifischen ‚Zugriffs‘ auf das jeweilige Ausgangsproblem, der spezifischen Herangehensweise oder Perspektivik auf die Fälle“ (ebd., S. 157–158).

Folglich artikuliert sich „in dem strukturellen Zugriff auf die eigene Berufspraxis [...] immer auch der strukturelle Zugriff auf das Ausgangsproblem in der eigenen Berufspraxis“ (ebd., S. 158). Dieses methodologische Argument Maiwalds wird hier genutzt, um die individuellen Reflexionen und Wissensbestände als Ausdruck eines strukturellen Zugriffs auf das jeweilige professionelle Ausgangsproblem, d. h. als Rekurs auf professionelle Anforderungen, zu konzipieren und ausdeuten zu können. Wenn Lehrerinnen und Lehrer also über ihren Unterricht, bestimmte Fragestellungen, Aspekte, Wissensbestände oder Werthaltungen reflektieren, werden, wie weiter vorn bereits kurz umrissen, zugleich (implizit) immer auch professionelle Anforderungen sichtbar.¹¹⁸

Ausgehend von diesen Überlegungen und von den in Abschnitt 3.2.1 beschriebenen Erkenntnissen zur Handlungsrelevanz expliziter Wissensbestände kann angenommen werden, dass professionelle Anforderungen in den Reflexionen der Lehrerinnen bzw. Lehrer dann bewusst als ‚Anforderungen‘ gehandelt werden, wenn sie über die routinemäßig von Lehrerinnen und Lehrern zu bewältigenden Aufgaben hinausgehen oder im Handlungsvollzug die von Keller und Meuser (2011, S. 10) konstatierte „Schwelle reflexiver Zuwendung“ überschreiten. Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn Anforderungen über den Kernbereich des Tätigkeitsprofils von Lehrerinnen und Lehrern hinausreichen bzw. sie als Lehrperson vor Herausforderungen stehen, die ihren routinemäßigen Zugang zu Unterricht (beispielsweise durch den Querschnittsaufgabecharakter von BNE) überlagern.

117 Maiwald entfaltet seine methodologischen Überlegungen zur Frage, „[i]n welcher Weise Interviews mit Professionsangehörigen sowohl in mittelbarer wie unmittelbarer Hinsicht als Ausdruck ihrer beruflichen Praxis gelten können“ (Maiwald 2003, S. 154), am Beispiel einer professionssoziologischen Untersuchung zur beruflichen Praxis im Arbeitsfeld der Familienmediation. Sein Argument, dass Interviewdaten mit Professionsangehörigen „als ‚natürliche‘ Daten professioneller Praxis“ (ebd., S. 157) angesehen werden können, plausibilisiert er anhand einer sequenzanalytischen Betrachtung eines Interviewausschnittes mit einem Familienmediator. Dabei zeigt Maiwald, wie der reflexive Zugriff auf das Ausgangsproblem in der beruflichen Praxis mit dem strukturellen Zugriff auf die berufliche Praxis als solche verwoben ist.

118 „[D]ie Probleme, die sie [die Professionellen – Anmerkung F.H.] beschäftigen, sind zentrale Probleme ihres Berufs, und die Art und Weise, wie sie sich damit beschäftigen, ist instruktiv“ (Maiwald 2003, S. 176).

In Vorbereitung der Interviewstudie wurde zunächst theoriegeleitet und in einem mehrstufigen, zirkulären Prozess ein halbstandardisierter Interviewleitfaden erarbeitet. Da dies bereits in einem sehr frühen Stadium der Arbeit erfolgte, wurde dabei gemäß der Ausgangsidee (siehe Abschnitt 3.2.1) an die Arbeiten von Baumert und Kunter (2006) zu Vorstellungen einer allgemeinen professionellen Handlungskompetenz angeschlossen. Des Weiteren wurden Überlegungen aus dem Projekt COACTIV (vgl. Krauss u. a. 2008) herangezogen; dieses legt eben jenes allgemeine Modell zugrunde und adaptierte es für das Fach Mathematik. Nach einer ausführlichen Diskussion der gewählten Erhebungsmethode sowie des ersten Leitfadentwurfs im Rahmen einer Forschungswerkstatt¹¹⁹ und einer anschließenden Überarbeitung des Interviewleitfadens, fand eine erste Erprobung (n=5) mit Lehrerinnen und Lehrern aus unterschiedlichen Schulformen und mit verschiedenen Fächerkombinationen statt. Aus forschungspragmatischen Gründen wurde hierbei in drei von fünf Fällen auf Personen zurückgegriffen, die der Interviewerin persönlich bekannt sind. Die für die spätere Sampleauswahl relevanten Kriterien wurden in diesen drei Fällen nicht berücksichtigt. Lediglich die beiden Interviews mit Personen aus dem UNESCO-Projektschulkontext wurden gemäß der später auch für die Hauptstudie angelegten Kriterien rekrutiert. Die Erprobung diente einerseits dazu, den Interviewleitfaden in der sozialen Situation des Interviews auszuprobieren und gegebenenfalls vorhandene Optimierungsmöglichkeiten bezüglich Fragestellung, Befragungsablauf und Vorgehensweise zu identifizieren. Andererseits diente die Erprobung der Forscherin als Einübung in die Interviewsituation und die Interviewführung. Ebenfalls zu diesem Zwecke wurde im Nachgang der ersten fünf Interviews – wiederum im Setting einer Forschungswerkstatt – die Interviewführung auf Basis von Transkriptauszügen exemplarisch reflektiert. Hiervon ausgehend wurden der Interviewleitfaden und das geplante Vorgehen erneut kritisch reflektiert und anschließend der Interviewleitfaden wiederholt überarbeitet.¹²⁰

Der finale Interviewleitfaden orientiert sich konzeptionell an der in Abschnitt 2.1 dargelegten Vorstellung von professioneller Handlungskompetenz

119 Forschungswerkstätten dienen der inhaltsbezogenen, methodologischen und methodischen Diskussion von Forschungsprojekten sowie der gemeinsamen Arbeit an empirischem Datenmaterial. Hierzu erfolgt eine kollegiale, diskursive Auseinandersetzung mit empirischem Datenmaterial und/oder mit wissenschaftlichen Texten, im Rahmen derer inhaltliche, methodologische und/oder methodische Frage- bzw. Problemstellungen bearbeitet werden. „In erster Linie soll empirisch Forschenden die Möglichkeit des gewinnbringenden inhaltlichen Austauschs über ihre einzelnen Projekte gegeben werden. Gleichzeitig können sich die Teilnehmenden im Zuge dieses Zusammenwirkens im Umgang mit Methoden der quantitativen und qualitativen Sozialforschung weiterqualifizieren“ (Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig o. J.).

120 Hierbei wurde u. a. das ursprünglich für die Auswertung der Interviews angedachte Vorgehen in Anlehnung an das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Scheele & Groeben 1988) verworfen.

und überträgt diese auf den Gegenstandsbereich einer BNE. Er betrachtet die Umsetzung von BNE als Querschnittsaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, die verschiedene professionelle Anforderungen mit sich bringt (Problemstellung). Aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer gilt es, den eigenen Umgang mit dem sich stellenden Problem darzustellen, d. h. zu erörtern, wie die Querschnittsaufgabe BNE im Unterricht umgesetzt werden kann. Der Interviewleitfaden enthält mehrere Fragekomplexe, die sich grob in Fragen zum individuellen Begriffsverständnis von nachhaltiger Entwicklung, zur subjektiven Relevanz des Themas in Bezug auf die eigene Tätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer sowie in Fragen zur individuellen unterrichtsbezogenen Umsetzung von BNE unterteilt. Diesbezüglich greift der Leitfaden Fragen zu professionellen Wissensbeständen zu BNE sowie zu individuellen Überzeugungen und zu selbstregulativen Fähigkeiten der jeweiligen Lehrperson auf (siehe Abbildung 5 im Anhang).¹²¹

Insgesamt sollten etwa 20 bis 30 Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen der Studie durchgeführt werden. Die Interviews wurden durch einen personenbezogenen Kurzfragebogen ergänzt (siehe Abbildung 6 im Anhang). Dieser erfasst neben biografischen Angaben (Geburtsjahr und Geschlecht), Informationen zum Lehramtsstudium und zur aktuellen Tätigkeit als Lehrperson (Berufserfahrung, unterrichtete Fächer, Schulform und Schulart). Zusätzlich wurde im Kurzfragebogen danach gefragt, ob die interviewte Person relevante BNE-Programme bzw. Dokumente mit BNE-Bezug kennt (UN-Dekade BNE 2005–2014, ‚Transfer 21‘ oder den ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung‘). Die mittels des Kurzfragebogens erfassten Daten dienen dazu, das Interviewsample hinsichtlich seiner Zusammensetzung zu beschreiben, die Interviewaussagen vor dem Hintergrund des Ausbildungshintergrundes und der Berufserfahrung der befragten Personen zu reflektieren sowie jene in Bezug zu den unterrichteten Fächern und der jeweiligen Schulform zu setzen. Darüber hinaus werden die Angaben zu den Referenzdokumenten bzw. zu BNE-Programmen als Indikatoren für das Wissen der Befragten zu BNE berücksichtigt.

Ungeachtet der beschriebenen Veränderungen in der theoretisch-konzeptionellen Anlage der vorliegenden Studie, verweisen die Gestaltung des Interviewleitfadens und die Durchführung der Interviews noch auf die ursprüngliche Anlage der Studie (siehe Abschnitt 3.2). Damit einher geht die Herausforderung, das Erkenntnisinteresse auf Basis von zunächst anders gelagerten Theoriebezügen bei der Konzeption und während der Datenerhebung

121 Ein Teil der Interviews enthielt zudem einen weiteren, separaten Fragekomplex. Dieser hatte den Umgang mit Fremdheit im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Thema und wurde zum Zweck einer separaten Veröffentlichung erhoben. Deren Ergebnisse finden sich in Heinze & Hallitzky 2014 publiziert. Aus forschungspragmatischen Gründen wird auf diese Teilerhebung in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen, d. h. Teilfragen werden nicht im Leitfaden oder später in den Transkripten bzw. bei der Auswertung mitgeführt.

der Interviews zu befriedigen. Dieser Umstand wird mit Blick auf den Status und die Erkenntnismöglichkeiten bzw. -grenzen der Interviewstudie reflektiert sowie bei der Auswertung und der Einordnung der empirischen Ergebnisse berücksichtigt (siehe Abschnitt 6.5).

6.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte im Kontext der UNDESD (2005–2014) in den Schuljahren 2011/2012 und 2012/2013 an sächsischen Schulen. Nach Abschluss der Leitfadenerprobung (n=5) und anschließender Überarbeitung wurden in der Hauptstudie insgesamt 22 problemzentrierte Interviews mit Lehrpersonen zunächst sowohl an UNESCO-Projektschulen (siehe Abschnitt 3.3), als auch an Schulen ohne dieses spezifische Profil durchgeführt.

Die Ansprache und Auswahl der Schulen und Lehrpersonen wurde von der Interviewerin entlang folgender Kriterien vorgenommen: Die Rekrutierung von Interviewpartnerinnen und -partner konzentrierte sich einerseits auf neun sächsische UNESCO-Projektschulen.¹²² Aus deren Kollegien sollten sowohl Lehrerinnen und Lehrer mit als auch ohne spezifische Funktion im Rahmen der UNESCO-Projektschularbeit gewonnen werden. Des Weiteren wurden sächsische Schulen ohne spezifisches Profil angeschrieben und dabei die ebenso für die UNESCO-Projektschulen relevanten strukturellen und schulformbezogenen Merkmale (Großstadt, Kleinstadt, ländlicher Raum bzw. Schulform Oberschule¹²³ oder Gymnasium) berücksichtigt. In der Regel verlief die Kontaktaufnahme zunächst über die Schulleitungen, die das Anliegen im Kollegium vorstellten oder gezielt Personen für eine Kontaktaufnahme mit der Interviewerin ansprachen. In Einzelfällen hatte die Forscherin die Möglichkeit, die Studie selbst im Rahmen von Dienstberatungen im Schulkollegium vorzustellen. Ebenso wurden vereinzelt Lehrpersonen über persönliche Kontakte angesprochen, bevor die offizielle Kontaktaufnahme mit der Schulleitung erfolgte. Entsprechend der Genehmigungsaufgaben durch das Sächsische Landesamt für Schule und Bildung (vormals: Sächsische Bildungsagentur) war für die Teilnahme an der Studie nicht nur die persönliche Einwilligung der interviewten Personen, sondern in jedem Falle auch die offizielle Genehmigung durch die Schulleitung erforderlich.

Anspruch war es, ein möglichst geschlechts-, alters- und erfahrungsdiverses Sample aus Lehrerinnen und Lehrern, die unterschiedliche Schulfächer unter-

122 Zwei weitere sächsische UNESCO-Projektschulen wurden aufgrund ihrer Schulform (Grundschule) nicht in der Studie berücksichtigt. Weitere Informationen zu UNESCO-Projektschulen in Sachsen siehe Abschnitt 3.3.3.

123 Zum Zeitpunkt der Erhebung wurden diese Schulen in Sachsen mit dem Begriff Mittelschule bezeichnet.

richten sowie an verschiedenen Schulen und Schulformen arbeiten, zusammenzustellen. Wie bereits dargestellt, war das wichtigste Kriterium für die Auswahl von Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern, ob diese an einer UNESCO-Projektschule tätig sind oder nicht. Daneben wurden die weiteren Kriterien für die Zusammenstellung des Samples berücksichtigt. Da sich die Rekrutierung von Interviewpersonen insgesamt herausforderungsvoll gestaltete, war der Anspruch eines möglichst merkmalsheterogenen Samples nur begrenzt einlösbar. Insbesondere die Schulleitungen, die Gatekeeper-Funktionen in Bezug auf den Zugang zum Kollegium einer Schule einnehmen, erwiesen sich als wichtiger Einflussfaktor bei der Zusammenstellung des Samples.¹²⁴ Da die Teilnahme an der Studie auf freiwilliger Basis erfolgte, beeinflussten u. a. auch die individuelle Arbeitsbelastung, Zeitressourcen oder das Interesse der Lehrerinnen und Lehrer am Thema die Teilnahmebereitschaft an der Studie. Insgesamt wurden mehr als 60 Oberschulen und Gymnasien in ganz Sachsen angeschrieben, um Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die Interviewstudie zu gewinnen. Dabei beanspruchte der aufwendige und zeitintensive Genehmigungs- und Rekrutierungsprozess deutlich mehr Zeit, als in der Planung der Studie vorgesehen war.¹²⁵ Letztlich konnten 27 Personen aus 14 Schulen für eine Teilnahme an Erprobung und Hauptstudie gewonnen werden (siehe Tabelle 14 und Tabelle 15 im Anhang).

Alle Teilnehmenden wurden in einem Vorgespräch persönlich von der Interviewerin über das Anliegen der Studie und deren Ablauf informiert. Sie erhielten eine schriftliche Information über Anliegen und Ziel der Studie (siehe Abbildung 7 im Anhang). Sie mussten sich persönlich zur Teilnahme und zur Aufzeichnung der Gespräche bereit erklären und hatten die Möglichkeit, jederzeit ihre Einwilligung zurückzunehmen.

Die als face-to-face-Gespräche geführten Interviews der Erprobung (n=5) und Hauptstudie (n=22) sind allesamt in einer für die jeweilige Interviewpartnerin oder den jeweiligen Interviewpartner dienstlichen Umgebung situiert. Die Interviews wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet. Sie wurden anschließend mit dem Transkriptionsprogramm f4 und nach den Regeln von TiQ (Talk in Qualitative Social Research, Bohnsack 2007, S. 373–

124 Beispielsweise konnten Personen, die sich bereits zu einer Teilnahme bereit erklärt hatten, aufgrund der fehlenden Zustimmung der Schulleitung nicht ins Sample aufgenommen werden. In anderen Fällen waren ganze Kollegien aus dem Sample ausgeschlossen, weil die Schulleitung die Beteiligung an der Studie ablehnte. Nicht zuletzt ist der Forscherin nicht in allen Fällen transparent, wie freiwillig die entsprechenden Lehrpersonen tatsächlich ihre Bereitschaft zur Teilnahme erklärten oder ob sie nicht gegebenenfalls von der Schulleitung ‚angewiesen‘ wurden, sich an der Studie zu beteiligen (siehe beispielsweise die Ausführungen zu HT15W in Abschnitt 6.2.1).

125 Damit bildeten Zugangs- und Rekrutierungsschwierigkeiten sowie die sich in der Folge ergebenden zeitlichen Verzögerungen eine wichtige Lernerfahrung für die Konzeption und Umsetzung nachfolgender Studien.

374; siehe Abbildung 8 im Anhang) transkribiert.¹²⁶ Für die Transkription war die wortgetreue inhaltliche Wiedergabe des Materials entscheidend, sprachliche Besonderheiten (Betonung, Pausen, Dialekt) wurden übernommen, wenn sie von besonderer Auffälligkeit waren.

Zusätzlich wurde zu jedem Interview direkt im Anschluss an das jeweilige Gespräch ein Postskript angefertigt, das Angaben zum Verlauf, sowie wesentliche Merkmale und Auffälligkeiten der Interviewsituation festhält. Zur Wahrung der Anonymität der interviewten Personen wurden sämtliche Daten mit Codes versehen, wobei allen zu einer Person gehörenden Daten derselbe Code zugeordnet wurde, z. B. HT14W_SN+UN. Hierbei bezeichnen die ersten beiden Großbuchstaben die Phase der Erhebung (PT = Erprobung, HT = Hauptstudie) und die sich anschließende fortlaufende Nummer die persönliche Identifikation der interviewten Person. Über die Buchstaben W bzw. M wird das zugeschriebene Geschlecht der Person (W = weiblich, M = männlich) vermerkt, SN steht für Sachsen als Bundesland. Der hintere Teil des Codes gibt Auskunft, ob die Lehrperson an einer UNESCO-Projektschule (+UN) tätig ist oder nicht (-UN). Die Einwilligungserklärungen, die Zuordnungsliste für die Codes sowie die mit den Codes bezeichneten Daten wurden jeweils getrennt voneinander aufbewahrt und die Zuordnungsliste nach Abschluss der Befragung vernichtet. Zudem wurden weitere Informationen in den Transkripten, die Rückschlüsse auf die jeweilige Person bzw. die konkrete Schule ermöglichen, anonymisiert.¹²⁷

6.2.1 Reflexion der Datenqualität

Die durchgeführten Interviews unterscheiden sich deutlich in Länge und Qualität. Entgegen der nach der Erprobung geplanten, circa 60-minütigen Interviewdauer fiel die Gesprächsdauer bei elf von 22 Interviews der Hauptstudie deutlich kürzer aus. Sie betrug in den meisten Fällen ungefähr 45 Minuten.¹²⁸

126 Die Autorin der Studie transkribierte alle fünf Interviews der Erprobungsstudie sowie die Interviews von HT14W und HT22W. Die anderen Interviews der Hauptstudie wurden von studentischen Hilfskräften der Professur Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs, Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig, nach Schulung durch die Autorin transkribiert. Mein Dank für ihre Unterstützung gilt Alexander Biedermann (HT10M, HT17W, HT18W), Isabel Fessmann (HT01W, HT04M, HT05W, HT06M, HT08W, HT09W), Susann Schulz (HT11W, HT12M, HT13W, HT15W, HT16W) und Lydia Uhlig (HT02W, HT03W, HT19W, HT20W, HT21M).

127 In einem Transkript wurden zusätzlich an einigen Stellen Schwärzungen vorgenommen, um die Anonymität der Person zu wahren.

128 Dies entspricht ziemlich genau einer Unterrichtsstunde und bezieht sich auf die Interviews HT02W, HT03W, HT09W, HT11W, HT12M, HT13W, HT14W, HT15W, HT21M und HT22W. Besonders kurz dauerten die Interviews mit HT01W und HT16W. Die fünf Interviews der Erprobung dauerten zwischen 50 Minuten und 1 h 25 min (im Durchschnitt ca. 1 h 07 min.)

Dies war in der Regel (schul-)organisatorischen Gegebenheiten geschuldet, wenn beispielsweise Interviewpartnerinnen bzw. -partner den Termin in eine Freistunde legten oder sich Änderungen im schulischen Ablauf – wie eine kurzfristige Vertretungsübernahme bei HT01W – ergaben. In drei Fällen ist die kürzere Interviewdauer auch darauf zurückzuführen, dass es der Interviewerin nur begrenzt gelungen ist, die jeweilige Lehrperson ins Reden bzw. Erzählen zu bringen (HT03W, HT15W, HT16W). Dies mag teilweise auch daran gelegen haben, dass die Interviewerin zu Beginn der Interviewstudie sich zunächst in den Prozess der Interviewführung und die Komplexität der sozialen Situation im Interview einfinden musste (siehe auch Abschnitt 6.2.2). Zudem kann die im Gespräch von der interviewten Person HT15W bekundete „nicht ganz so freiwillige Teilnahme“ (Aufforderung oder Anweisung zur Teilnahme durch die Schulleitung, vgl. Postskript zu HT15W) dazu beigetragen haben, dass nur eine geringe Redebereitschaft der betreffenden Lehrperson hergestellt werden konnte.¹²⁹ Bei HT16W vermutet die Forscherin hingegen eine gewisse Angst vor der Aufzeichnung, da sich diese Person im nicht aufgenommenen Vor- und Nachgespräch – anders als in der Interviewsituation – als sehr offen und auskunftsfreudig präsentierte.

Für zwei Interviews sind keine bzw. nur eine unvollständige Aufzeichnung und Transkription vorhanden. In einem Falle begründet sich dies dadurch, dass während des Gesprächs nach etwa zehn Interviewminuten eine technische Störung am Aufnahmegerät eintrat, aber unbemerkt blieb (HT14W), weshalb ein Großteil des Interviews verloren ging. Für das Interview mit HT07M versagte die betreffende Person die Einwilligung in die Aufzeichnung, weil das Interview während einer Unterrichtsstunde stattfand, in der die interviewte Person parallel mit einer Klasse eine Leistungsüberprüfung schrieb. Dies war für das Gespräch insgesamt eine ungünstige Situation, die von der Lehrperson einen doppelten Aufmerksamkeitsfokus auf den ordnungsgemäßen Ablauf des Arbeitsprozesses der Schülerinnen und Schüler einerseits und das Gespräch mit der Interviewerin andererseits erforderte. Die damit einhergehende, geteilte Aufmerksamkeit der Lehrperson kulminierte in immer wiederkehrenden Gesprächsunterbrechungen, wenn Fragen von Lernenden zu beantworten oder Anweisungen in Hinblick auf deren Arbeitsprozess zu geben waren. Insofern verlief das Interview insgesamt eher ungünstig. Anstelle der Aufzeichnung liegen für dieses Interview nur Notizen der Forscherin zu den Aussagen der interviewten Person vor. Als „Mitschriften“ sind sie soweit wie möglich nahe am Wortlaut des Gesagten gehalten, aber es kann nicht ausgeschlossen werden, dass im Prozess der parallel erfolgenden Interviewführung und Mitschrift Verkürzungen, eigene Interpretationen oder Zusammenfassungen durch die Forscherin generiert wurden. Als Konstruktionen zweiter Ordnung, also von

129 Die Forscherin nimmt angesichts der wahrgenommenen geringen Gesprächsbereitschaft und einer teilweise abgewandten körperlichen Sitzhaltung für HT03W (vgl. Postskript zu HT03W) eine ähnliche Situation an, kann dies aber nicht belegen.

Konstruktionen der Forscherin zu den Aussagen der interviewten Person, können sie deshalb nicht auf die gleiche Art und Weise ausgewertet werden wie die transkribierten Gesprächsdaten der anderen Interviews. Sie werden daher im Zuge der Interviewauswertung nur ergänzend herangezogen.

Mit Blick auf die Qualität der Interviewdaten ist darüber hinaus von Bedeutung, welche inhaltliche Aussagekraft ihnen zugesprochen werden kann. Diesbezüglich wurde bereits im Verlauf der Datenerhebung ersichtlich, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung keineswegs ein allen Lehrerinnen und Lehrern gleichermaßen bekanntes Konzept darstellte. Stattdessen wurde deutlich, dass aufseiten der interviewten Personen eine erhebliche Varianz in Bezug auf das jeweils präsentierte (B)NE-Begriffsverständnis besteht. Beispielsweise notierte die Forscherin in einigen Postskripts, wenn Gesprächspersonen direkt äußerten, dass sie kaum bzw. keine Vorstellungen zu BNE haben (z. B. Postskripts zu HT11W, HT19W). In anderen Fällen wurde im Nachgang der Gesprächssituation von der Forscherin der Eindruck festgehalten, dass die jeweils interviewte Person ein alltagsnahes oder eindimensionales Verständnis von BNE präsentierte (z. B. Postskript zu HT15W, HT17W, HT19W). Mit Blick auf das Anliegen der Studie, aus den Interviews subjektiv wahrgenommene Anforderungen an die Umsetzung von BNE im Unterricht herauszuarbeiten, stellten ein geringer Kenntnisstand bzw. wenig adäquate Vorstellungen zu BNE aufseiten der Lehrpersonen eine methodische Herausforderung dar. In der Konsequenz führte dies zu weiterreichenden Überlegungen, wie mit der unterschiedlichen inhaltlichen Qualität der Interviews umgegangen werden kann (zur Fokussierung des Samples, siehe Abschnitt 6.3; zu Konsequenzen für die Interpretation und Einordnung der Ergebnisse, siehe Abschnitt 6.5).

6.2.2 Die Rolle der Forscherin im Datenerhebungsprozess

Wie bereits im voranstehenden Abschnitt angedeutet, ist die Qualität der erhobenen Daten nicht zuletzt davon abhängig, welche Rolle die Forscherin im Datenerhebungsprozess einnimmt. Neben Introspektionen können die Interviews und die direkt im Nachgang dazu geschriebenen Postskripts herangezogen werden, um die Ausgestaltung und die Entwicklung bzw. Veränderung der eigenen Rolle zu reflektieren. Im Folgenden soll die Rolle der Forscherin bezogen auf organisatorische Aspekte der Datenerhebung, den Umgang mit der sozialen Situation, die Gesprächsführung und das eigene Erkenntnisinteresse reflektiert werden.

Grundsätzlich kann konstatiert werden, dass die Forscherin mit zunächst geringen Vorerfahrungen in der Interviewführung in die Studie gestartet war. Dabei kompensiert die intensive theoretische und methodische Vorbereitung u. a. im Rahmen einer Forschungswerkstatt und in Methodenschulungen nur begrenzt die praktische Erfahrung in der Vorbereitung und Durchführung einer

eigenen Interviewstudie. In Fragen der organisatorischen Bewältigung der Anforderungen an die Durchführung einer Interviewstudie mit Lehrerinnen und Lehrern zeigte sich dies beispielsweise darin, dass der Aufwand für die Gewinnung von Interviewpartnerinnen und -partnern aufseiten der Forscherin unterschätzt wurde und damit einhergehend vor allem Abstriche hinsichtlich der Samplebildung in Kauf genommen werden mussten. Gerade auch die vor dem thematischen Hintergrund der Studie zu BNE angestrebte Beteiligung der UNESCO-Projektschulen war aufgrund der hohen Anfragedichte, denen diese Schulen z. T. ausgesetzt sind, nicht ohne Weiteres gesichert. Dies wurde bei der konzeptionellen Anlage der Studie nur begrenzt mitgedacht. Auch in der Herstellung bestmöglicher Bedingungen für die Durchführung der Interviews zeigte sich (zunächst) eine gewisse Ohnmacht gegenüber den schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, wenn sich beispielsweise ‚eine Freistunde zwischendurch‘ als eine problematische Rahmenbedingung für ein fokussiertes und für eine Dauer von 60 Minuten geplantes Interview erwies. Diesbezüglich versuchte die Forscherin, im Verlauf der Studie bei der Vereinbarung von Interviewterminen gezielter auf adäquate Rahmenbedingungen hinzuwirken.

Die Gestaltung der sozialen Situation im Interview stellte sich im Forschungsprozess, anders als die Herstellung optimaler Rahmenbedingungen, als vergleichsweise unproblematisch dar. Zum einen verfügte die Forscherin durch umfangreiche Moderations- und Gruppenleitungserfahrungen sowie aufgrund ihres professionellen Hintergrundes über fundierte Kenntnisse und Vorerfahrungen in der Gestaltung sozialer und kommunikativer Prozesse. Zum anderen erwies sich die Positionierung der Interviewerin als ‚Forscherin von der Universität‘ trotz der oftmals augenscheinlichen Altersdifferenz und der geringeren beruflichen Erfahrung der Forscherin im Vergleich zu den Interviewpartnerinnen bzw. -partnern in der Mehrzahl der Fälle als förderlich für die Gestaltung der sozialen Beziehung im Interview. Beispielsweise bedeutete die Teilnahme an der Studie für viele der beteiligten Lehrpersonen eine gesteigerte Aufmerksamkeit für ihre Arbeit und eine Form von Wertschätzung dafür, die sie grundsätzlich motivierte, ihr Wissen bzw. ihre Erfahrungen zu Forschungszwecken mitzuteilen.¹³⁰

Im Hinblick auf die Interviewführung waren insbesondere die ersten Interviews von einer deutlichen Konzentration auf den Interviewleitfaden und einer nur geringen Flexibilität in der Gestaltung der Interviewführung geprägt.

130 Wie bereits in Abschnitt 6.2.1 dargestellt, gab es auch Personen, bei denen Zweifel hinsichtlich der freiwilligen Teilnahme bestehen. Für diese stellte die Interviewsituation nicht unmittelbar ein positives Moment dar. Wie jedoch der Fall HT15W zeigt, konnte dennoch eine grundsätzliche Gesprächsbereitschaft hergestellt werden, weil die Interviewsituation der betreffenden Lehrperson die Möglichkeit eröffnete, Sprechen zu können und gehört zu werden (vgl. weiterführend die praxistheoretischen Überlegungen zu „Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip“ von Schmidt & Volbers 2011). Im betreffenden Fall nutzte HT15W die Interviewsituation beispielsweise dazu, der Forscherin Einblicke „in ein paar Geheimnisse der Schule“ zu geben (vgl. Postskript zu HT15W) und ihre eigene Perspektive auf die Schule darzustellen.

Dadurch wurden die Potenziale der Methode des problemzentrierten Interviews nicht umfänglich ausgeschöpft. Unsicherheiten zeigten sich auch an verschiedenen Stellen in den frühen Interviews, wenn beispielsweise die Gesprächspartnerin bzw. der Gesprächspartner ins Reden kamen und sich dabei zunehmend vom eigentlichen Thema des Interviews entfernten, es jedoch nur eingeschränkt gelang, diese Person(en) wieder in den Rahmen des Interviewthemas zurückzuführen (z. B. HT06M). Im Verlauf der Studie veränderte sich die Rolle der Forscherin bei der Interviewführung. So fühlte sie sich mit der Zeit und der Anzahl der geführten Interviews souveräner im Umgang mit dem Leitfaden und der Interviewführung. Dies lässt sich beispielsweise daran zeigen, dass nunmehr nicht nur die Gesamtsituation des Interviews, sondern auch Details der Gesprächsführung in den Postskripts reflektiert wurden, wie z. B. die Art und Weise der Fragestellung (HT08W) oder der eigenen Sprechweise (HT18W). Darüber hinaus notierte die Forscherin in den Postskripts der späte(re)n Interviews auch Reflexionen zum präventiven bzw. strategischen Umgang mit schwierigen Interviewsituationen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass den Interviews mit hinreichend zeitlichem Abstand und vor dem Hintergrund eines fundierte(re)n Erfahrungsschatzes an und Wissens zu Interviewführung aus Sicht der Interviewerin teilweise anzumerken ist, dass sie am Beginn eines Lernprozesses geführt wurden. Dies zeigt sich, wie zuvor dargelegt, an einigen Stellen in der Umsetzung der Interviewstudie. Dessen ungeachtet liegen mit den Interviews umfangreiche Daten zu Erfahrungen bei der Umsetzung von BNE und zu darauf bezogenen subjektiv wahrgenommenen Anforderungen vor. Diese geben Auskunft über reflexiv verfügbare Wissensbestände sowie professionelle Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf BNE als schulische Querschnittsaufgabe. Sie enthalten zudem Aussagen zum jeweiligen Verständnis von BNE sowie konkrete Darstellungen zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht. Dabei verspricht insbesondere die im nachfolgenden Abschnitt erläuterte Fokussierung auf Lehrerinnen und Lehrer an UNESCO-Projektschulen einen Erkenntnis Mehrwert, da diese Schulen explizit die BNE-Ziele der Vereinten Nationen bzw. der UNESCO mit- und weitertragen (sollen) (vgl. Sanders 2012, S. 47), bislang jedoch keine Untersuchungen hierzu vorliegen.

6.3 Zwischenschritt: Fokussierung des Samples

Angesichts der in Abschnitt 6.2.1 thematisierten heterogenen Datenqualität und vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses, professionelle Anforderungen an die Umsetzung von BNE zu identifizieren, stellte sich mit Blick auf die

Gesamtheit der vorliegenden Interviews im Zuge der ersten Auswertungsschritte die Frage nach einer Fokussierung des Samples. Bereits im Verlauf der Erhebung wurde deutlich, dass die interviewten Lehrerinnen und Lehrer recht unterschiedliche Vorstellungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Interviews präsentierten. Teilweise hatten diese Vorstellungen wenig gemein mit dem in dieser Arbeit zugrunde gelegten BNE-Verständnis, wie exemplarisch eine Anmerkung in einem Interviewpostskript veranschaulicht: „Allerdings geht ihr Verständnis von nachhaltiger Entwicklung sehr weit weg von dem, was BNE meint“ (Postskript zu HT15W). In der Folge wurde das Interviewsample im Nachgang der ersten Auswertung des BNE-Verständnisses der interviewten Lehrpersonen um alle Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern, die nicht an UNESCO-Projektschulen arbeiten, bereinigt. Die hierbei leitenden Überlegungen werden nachfolgend dargestellt und anschließend der nunmehr finale Datensatz der Interviewteilstudie beschrieben.

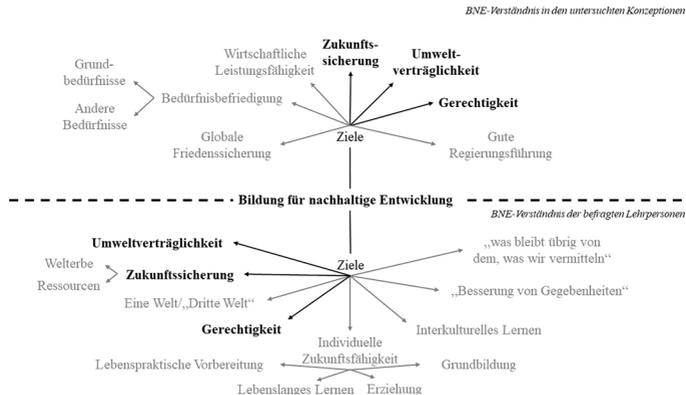
6.3.1 Fokussierung auf UNESCO-Projektschulen

In der ersten inhaltsanalytischen Auswertung der vorliegenden Interviews (zum methodischen Vorgehen ausführlich siehe Abschnitt 6.4¹³¹) wurde u. a. das BNE-Verständnis der befragten Lehrerinnen und Lehrer herausgearbeitet. Im Vergleich mit dem in dieser Arbeit zugrunde gelegten BNE-Verständnis und den BNE-Verständnissen der in Kapitel 4 dargestellten Konzeptionen wurde deutlich, dass z. T. recht große Divergenzen zu diesen bestehen (siehe Abbildung 3): Im Unterschied zu den BNE-Konzeptionen verknüpfen viele Lehrerinnen und Lehrer beispielsweise andere Ziele mit BNE und assoziieren das Konzept einer BNE an ein alltagsnahes Verständnis von nachhaltiger Entwicklung. Entsprechend fokussieren sie sich in ihrem Verständnis nachhaltiger Entwicklung primär auf langfristige (Lern-)Erträge aufseiten der Schülerinnen und Schüler (vgl. Heinze 2013, 2012).

Die Auswertung des Verständnisses von Bildung für nachhaltige Entwicklung über alle Interviews hinweg ergab vier Ausprägungen, denen sich die befragten Personen zuordnen ließen:

131 Da die hier dargestellten Ergebnisse vor allem zur Begründung der Fokussierung des Samples relevant sind, wird an dieser Stelle im Sinne der Lesefreundlichkeit auf die ausführliche Beschreibung und Darstellung der Auswertung des Interviewmaterials verzichtet. Diese findet sich im Abschnitt 6.4.

Abbildung 3: Inhaltliche Aspekte und Dimensionen der BNE-Verständnisses von Lehrerinnen und Lehrern im Vergleich mit den BNE-Konzeptionen



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Heinze 2013 (fett hervorgehoben: inhaltliche Schnittmengen der dargestellten BNE-Verständnisse)

Das erste Verständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung bezeichnet ein alltagsnahes Verständnis und assoziiert ‚nachhaltig‘ mit ‚dauerhaft‘ bzw. ‚langfristig‘. Zugleich fokussiert es, wie oben schon angemerkt, insbesondere auf Lernerträge bzw. langfristige Wirkungen von Schulbildung aufseiten der Lernenden, nimmt also die individuelle Zukunftsfähigkeit als Zieldimension in den Blick:

„nachhaltig heißt für mich (1), dass die Schüler Wissen erlangen, was sie später in anderen Bereichen, in anderen Fächern und natürlich dann auch im täglichen Leben, ja anwenden können oder zumindest darauf zurückgreifen können“ (HT11W_SN-UN, Z. 5–7);

„Das heißt für mich eigentlich Bildung zu vermitteln mh die noch nachwirkt nach Klasse zehn. Und das nicht nur in Bildungs- sondern auch in äh Erziehungsfragen /I: Hm hm./ also Normen und Regeln“ (HT16W_SN-UN, Z. 5–6);

„Nachhaltigkeit, darunter verstehe ich eigentlich, äh, ja Voraussetzung schaffen für, für zukünftige gute Entwicklung, dass man ähm, ja einen Grundstein legt dafür, dass äh, es ist schwierig. So ein allgemeiner Begriff, ähm. (4) Äh, ich hab, schon als ich es gelesen habe, habe ich überlegt, ner. Bildung ist ja klar und Nachhaltigkeit, ähm, das ist ein bisschen schwierig. Einfach Verbesserungen und auch auch auch ähm, Dauer also irgendwie- wie eine Konstanz zu haben und äh gleichzeitig etwas zu verbessern, irgendwie verbinde ich da irgendwie beides [...] also ich denke schon, dass das sehr wichtig ist, dass man äh, dass- ähm die so ein bestimmtes Ziel verfolgt @(.)@ durch die Tätigkeit, die man tut, und auch Früchte trägt später, ähm bei den Schülern natürlich, um die es ja geht und ihrem Leben später“ (HT19W_SN-UN, Z. 5–27).

Ein solches, alltagsnahes Verständnis von nachhaltiger Entwicklung war bei einem Großteil der interviewten Lehrpersonen auffindbar. Von den insgesamt befragten 27 Personen im Rahmen von Vor- und Hauptstudie zeigten sich Aspekte dieses BNE-Verständnisses in 25 Fällen. Bei einigen Personen ließen sich weitere Aussagen finden, die auf ein umfassenderes, vielschichtiges BNE-Verständnis hindeuten.

Die Verbindung alltagsnaher Begriffe zu nachhaltiger Entwicklung mit fachbezogenen Vorstellungen kennzeichnen die zweite Ausprägung eines BNE-Verständnisses:

„Unter nachhaltiger Entwicklung verstehe ich (1) Konzepte und Gedanken, die (2) über einen Zeitraum von wenigstens zwanzig, dreißig Jahren reichen. (3) Die also (2) gesellschaftliche (3) und wahrscheinlich auch (2) wirtschaftliche Prozesse im Auge behalten (2) über wie gesagt ‘nen, einen längeren Zeitraum. (2) Das heißt also, dass Entscheidungen so fallen, dass nicht das Tagesgeschäft nur im (.) Blick gehalten wird, (.) sondern langfristig geplant äh nicht geplant, sondern (.) versucht wird langfristig Situationen (.) zu analysieren und zu erkennen“ (HT12M_SN-UN, Z. 6–11);

„nachhaltige Entwicklung, das trifft ja auch ein bisschen mit meinem (1) Unterrichtsfach Biologie zusammen. Stammt ja der Begriff aus der Forstwirtschaft (.) soweit ich das noch in Erinnerung habe. /I: Ähm/ Zusammengefasst wäre es (.) für mich eine langfristige (.) Entwicklung (1) in welchen Bereichen dann auch immer. Wo man auch Folgen bedenkt, die (1) in ferner Zukunft liegen. (1) Also etwas Dauerhaftes auch, wovon andere, nicht unmittelbar ich, aber andere noch etwas haben“ (PT03M_SN-UN, Z. 25–30).

Diese Sichtweise war die zahlenmäßig am seltensten auffindbare Perspektive auf nachhaltige Entwicklung. In den Interviews konnten bei insgesamt sieben Personen Fundstellen identifiziert werden, die auf eine fachbezogene Ausdeutung nachhaltiger Entwicklung in Verbindung mit alltagsnahen Begriffen hindeuten.

Die dritte Ausprägung beinhaltet ein komplexes Verständnis von nachhaltiger Entwicklung, das dem Verständnis von BNE in den analysierten BNE-Konzeptionen (siehe Kapitel 4) nahekommt:

„dass ähm mein Lebensstil so sein sollte dass ich so lebe dass nachfolgenden Generationen ebenfalls noch ein gutes Leben möglich ist. was nicht bedeutet dass äh ich mich jetzt in jeder Beziehung einschränken müsste (.) aber bewusst leben (.) schauen wie wirkt sich mein Lebensstil auf äh Menschen in der dritten Welt aus wenn ich zum Beispiel Kaffee der billig billig billig ist kaufe (.) dann müsste ich wissen [...] dass das auf Kosten der Kaffeebauern geht die dann nicht fair bezahlt werden [...] wenn eben im Regenwald wertvolle Hölzer abgeholzt werden [...] dass dann sich die Natur verändern kann die also vom Klima her auf uns zurückschlägt“ (HT14W_SN+UN, Z. 5–14).

Diese Verständnisausprägung ließ sich bei acht von 15 befragten Lehrerinnen und Lehrern an UNESCO-Projektschulen identifizieren. Von den zwölf interviewten Lehrerinnen und Lehrern, die nicht an UNESCO-Projektschulen ar-

beiten, lies keine Person Merkmale eines solchen, komplexen Verständnisses von nachhaltiger Entwicklung erkennen.

Darüber hinaus fanden sich bei fünf Lehrpersonen aus dem UNESCO-Projektschulkontext auch Hinweise auf ein Verständnis von BNE, welches Bildung im Sinne von Grundbildung als Voraussetzung von nachhaltiger Entwicklung fasst („Education for all“, siehe Abschnitt 1.2.2):

„Nachhaltigkeit- ja, des sind Grund- des is Grundlagenwissen- das wär schon die erste Nachhaltigkeit, denk ich. Das sind -in Mathe- der ständige Bezug zum Alltag -denk ich. Auch in Deutsch- (4) /I: Hm./ Des sind solche banalen Dinge, wie Merkheft-Führen in Mathe, zum Nachschlagen- /I: Hm./ Fünf, sechs zum Beispiel hat noch kein Tafelwerk und selbst der Acht nutzt das Tafelwerk nichts, wenn sie nicht wissen, wie viel Mehrwertsteuer äh jetzt grad in Deutschland ist. /I: Hm./ @(1)@ (2) Ja, des wär een Beispiel denk ich“ (HT09W_SN+UN, Z. 88–93);

„nachhaltige Entwicklung ist für uns auch ‘ne Sache, dass wir hier äh Menschenrechte, Bildung für alle. Da haben wir auch ein Projekt mit Bleistiften, was wir, da geht’s um Adiwasi-Kinder in Indien, die eben außerhalb der Kaste leben (räuspern) oder kastenlos sind und die äh (1) die äh aus- als Aussätze so behandelt werden. Die haben also nicht das Recht äh überhau- äh ja gleichwertige äh Mitglieder der Gesellschaft zu sein und sie werden auch von den anderen, von der eigenen Bevölkerung nicht unterstützt [...]. Daher gibt’s auch keine Solidarität untereinander. (.) Und äh da versuchen wir uns reinzuklinken. Auch in den äh (2) diese (.) diese Thematik äh (1) Bildung. Äh erst mal das Bildungsrecht für alle und zum zweiten dann äh (1), was ist, wenn man keine Bildung hat, äh, wie man benachteiligt wird und äh das Bildung eben (.) die Basis dafür ist äh dass äh (2) dass es den Menschen auch besser geht, ne. Das ist auch ‘ne Sache, die wir hier an (.) an der Schule (.) äh proklamieren“ (HT18W_SN+UN, Z. 611–623).

Ähnliche Kategorien („no meaningful explanation“, „abstract/vague explanation“, „one-dimensional explanation“, „complex and meaningful explanation“) arbeiten, wie weiter oben dargestellt, auch Zhukova u. a. (2020, S. 38–39) in ihrer Studie an lettischen Lehrerinnen und Lehrern heraus. Diese, wie auch die in der hier vorgelegten Arbeit dargestellten Ergebnisse ordnen sich ein in eine Reihe anderer Forschungsergebnisse aus dem deutschen und dem internationalen Kontext, die herausstellen, dass wenige Lehrerinnen und Lehrer ein ganzheitliches Verständnis von nachhaltiger Entwicklung aufweisen (vgl. z. B. Uitto & Saloranta 2017; Burmeister & Eilks 2013; Borg u. a. 2013; Evans u. a. 2012) (siehe Abschnitt 2.4.1).

Angesichts der Bedeutung von handlungsleitenden Kognitionen und Überzeugungen für (erfolgreiches) Handeln von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Schmotz 2009) wird deutlich, dass insbesondere ein alltagsnahes BNE-Verständnis (Ausprägung eins) wenig geeignet erscheint, Aussagen zu subjektiv wahrgenommenen Anforderungen an die Umsetzung von BNE im hier zugrunde gelegten Sinne zu generieren. Hierfür stellen ein fachbezogenes oder ein komplexes BNE-Verständnis Voraussetzungen dar. Zugleich zeigte sich, dass ein alltagsnahes BNE-Verständnis über alle interviewten Personen hinweg am häufigsten anzutreffen war. Die Analyse des BNE-Verständnisses der inter-

viewten Lehrerinnen und Lehrer sowie ihrer Kenntnis von relevanten BNE-Dokumenten ergab eine (in der Summe) höhere Übereinstimmung der Vorstellungen zu nachhaltiger Entwicklung mit Verständnissen von nachhaltiger Entwicklung in BNE-Konzeptionen bei denjenigen Lehrpersonen, die an UNESCO-Projektschulen tätig sind. Darüber hinaus gaben von den insgesamt 27 im Rahmen von Erprobungs- und Hauptstudie interviewten Personen ausschließlich Lehrerinnen und Lehrer an UNESCO-Projektschulen an, den ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung‘ (BMZ & KMK 2007), das BLK-Programm ‚Transfer 21‘ und/oder die weltweite UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (2005–2015) zu kennen. Den befragten Lehrpersonen an Schulen ohne UNESCO-Profil waren diese Dokumente bzw. Programme unbekannt. Wertet man die Kenntnis dieser Dokumente bzw. Programme als Indikatoren für Wissen zu BNE, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass Lehrpersonen, die diese Dokumente oder Programme nicht kennen, auch über wenig(er) Wissen zu BNE verfügen. Diese ersten Einsichten führten im Verlauf der Arbeit dazu, die Zusammenstellung des Samples zu reflektieren und bildeten die Entscheidungsgrundlage dafür, nur die an UNESCO-Projektschulen geführten Interviews im Sample zu belassen (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Übersicht über das finale Sample

Code	Schulart	Unterrichtete Fächer
PT02M_SN +UN	Oberschule	Kunst/Pädagogik
PT04W_SN +UN	Oberschule	Biologie/Chemie
HT01W_SN +UN	Oberschule	Biologie/Chemie
HT02W_SN +UN	Oberschule	Physik/Mathematik
HT03W_SN +UN	Oberschule	Mathematik/Physik
HT04M_SN +UN	Oberschule	Musik/Deutsch/Geografie
HT05W_SN +UN	Oberschule	Englisch/Geschichte
HT06M_SN +UN	Oberschule	Englisch/Gemeinschaftskunde

Code	Schulart	Unterrichtete Fächer
HT07M_SN +UN	Oberschule	Technik-Computer/Wirtschaft-Technik-Haushalt/Informatik
HT08W_SN +UN	Oberschule	Biologie/Chemie
HT09W_SN +UN	Oberschule	Deutsch/Mathematik
HT10M_SN +UN	Gymnasium	Geschichte/Deutsch
HT13W_SN +UN	Oberschule	Biologie/Chemie
HT14W_SN +UN	Oberschule	Deutsch/Französisch
HT18W_SN +UN	Gymnasium	Sport/Geschichte

Quelle: Eigene Darstellung

Aufgrund der geringen Anzahl wurden letztlich auch die beiden im Rahmen der Erprobung geführten Interviews mit Lehrpersonen an UNESCO-Projektschulen für das finale Sample berücksichtigt.

Die Entscheidung zur Fokussierung auf Lehrpersonen an UNESCO-Projektschulen wurde des Weiteren von drei Annahmen geleitet: Erstens hat die UNESCO als eigenständige Unterorganisation der Vereinten Nationen den Auftrag der Umsetzung der ‚Agenda 21‘-Ziele und folgt dem BNE-Verständnis der Vereinten Nationen (vgl. Abschnitt 4.2.2). Zweitens übernehmen die UNESCO-Projektschulen Multiplikationsfunktionen auch für die BNE-Ziele der Vereinten Nationen bzw. der UNESCO und sorgen für deren nationale, regionale und lokale Umsetzung (vgl. Abschnitt 4.2.1). Drittens ist BNE durch die UNESCO-Arbeit im jeweiligen Schulprogramm oder Leitbild bzw. in den Zielsetzungen der Projektschulen institutionell verankert (vgl. Bagoly-Simó & Hemmer 2017, S. 23). Es kann daher davon ausgegangen werden, dass BNE einen wichtigen Bezugsrahmen für die Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer an UNESCO-Projektschulen darstellt und damit auch handlungsleitend wirkt.

Zugleich hat die Fokussierung des Sample auf nunmehr 15 Interviews auch Konsequenzen für die zu erwartenden Ergebnisse und deren Generalisierbarkeit. Dies wird im weiteren Fortgang der Arbeit entsprechend mitgedacht und reflektiert.

6.3.2 Beschreibung des Datensatzes und des Samples

Wie bereits gesagt, umfasst das finale Sample insgesamt 15 Interviews mit Lehrpersonen aus sächsischen UNESCO-Projektschulen (siehe Tabelle 6 in Abschnitt 6.3). Die durchgeführten Interviews variieren hinsichtlich ihrer Dauer von ca. 18 Minuten bis ca. 85 Minuten. Median und Mittelwert der Interviewdauer liegen jeweils bei rund 57 Minuten. Die besonders kurze Interviewdauer in einem Falle (HT01W) ist auf organisatorische Änderungen im Ablauf der entsprechenden Schule zurückzuführen, die eine kurzfristige Vertretungsübernahme durch die betreffende Person bedingten und damit die vereinbarte Gesprächszeit von ca. 60 Minuten erheblich begrenzten. Zwei Interviews liegen aus den bereits dargestellten Gründen nicht bzw. nur teilweise in transkribierter Form vor (siehe Abschnitt 6.2.1).

Die 15 befragten Lehrpersonen verteilen sich auf insgesamt sieben (von neun infrage kommenden) UNESCO-Projektschulen in Sachsen¹³², darunter sind fünf Oberschulen und zwei Gymnasien. Eine der Schulen ist im ländlichen Raum angesiedelt und jeweils drei befinden sich in Mittel-/Kleinstädten sowie in Großstädten. Insgesamt 13 von 15 der interviewten Lehrpersonen arbeiten an Oberschulen, zwei an einem Gymnasium. Damit weist das Sample einen auf die Schulform bezogenen Bias auf. Etwa die Hälfte aller interviewten Personen übernimmt an der jeweiligen Schule eine spezifische Funktion im Rahmen der UNESCO-Arbeit (z. B. Koordinationsaufgaben, Leitung von Arbeitsgruppen). Die Zahl der befragten Personen je Schule variiert: Während an manchen Schulen genau eine Person befragt wurde, wurden an anderen Schulen zwei bis maximal fünf Personen interviewt.

Die über den Kurzfragebogen erfassten individuellen Personenmerkmale (siehe Tabelle 15 im Anhang) geben einen Überblick über Kohortenzugehörigkeiten und die jeweilige berufliche Sozialisation der befragten Lehrerinnen bzw. Lehrer. Bezogen auf das Geschlecht ordneten sich sechs der interviewten Personen dem männlichen und neun Personen dem weiblichen Geschlecht zu. Bezogen auf den sächsischen Kontext sind Lehrer damit im Vergleich zu Lehrerinnen im Sample überrepräsentiert, da rund 80 Prozent der Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen weiblichen Geschlechts sind (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2016, S. 14–15). Die im Sample auffindbare Altersstruktur der befragten Lehrpersonen entspricht hingegen

132 Wie in Abschnitt 3.3.3 dargelegt, umfasste das UNESCO-Projektschulnetzwerk in Sachsen zum Erhebungszeitpunkt elf anerkannte UNESCO-Projektschulen, darunter drei Gymnasien, sechs Oberschulen und zwei Grundschulen. Letztere waren aufgrund ihrer Schulform nicht Bestandteil des Samples und zwei UNESCO-Projektschulen konnten nicht für die Gewinnung von Interviewpartnerinnen bzw. -partnern einbezogen werden, weil sich die Schulleitungen gegen eine Teilnahme an der Studie aussprachen. Darüber hinaus waren zwei weitere Schulen als ‚mitarbeitende Schulen‘ Teil des UNESCO-Projektschulnetzwerkes, hatten aber den Anerkennungsprozess noch nicht vollständig durchlaufen und wurden deshalb ebenfalls nicht für das Sample berücksichtigt.

etwa dem sächsischen Kontext: Vier von 15 Personen waren zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 40 und 49 Jahre, elf von 15 Personen zwischen 50 und 59 Jahre alt. Personen aus anderen Alterskohorten finden sich nicht im Sample wieder. Diese Überrepräsentation bestimmter Alterskohorten spiegelt in etwa die schulische Realität in Sachsen wieder. So waren – ohne Berücksichtigung von leichten regionalen und schulformbezogenen Unterschieden – im Schuljahr 2011/12 knapp 90 Prozent aller voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrpersonen in Sachsen über 40 Jahre alt (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2016, S. 14–15). Die Altersstruktur der Interviewten geht in der Mehrzahl der Fälle einher mit einer langjährigen Berufserfahrung und mit dem Erwerb der Lehrbefähigung vor der politisch-gesellschaftlichen Transformation in den Jahren 1989 und 1990. 80 Prozent der Befragten besitzen einen Studienabschluss als Diplom-Lehrerin bzw. Diplom-Lehrer, d. h. die entsprechenden Personen haben ihr Studium in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik absolviert und entsprechend ihre Lehrbefähigung erworben. Drei Personen des Samples haben ein Zweites Staatsexamen als lehrbefähigenden Abschluss. Der Mittelwert der Berufserfahrung der befragten Personen beträgt rund 27 Jahre, bei einem Range von minimal fünf und maximal 35 Jahren. Der Median der Berufserfahrung liegt bei 30 Jahren und deutet an, dass der etwas geringere Mittelwert vor allem durch wenige Personen mit geringerer Berufserfahrung zustande kommt, und zugleich eine insgesamt größere Zahl an Lehrerinnen und Lehrern über 30 Jahre und mehr Berufserfahrung verfügt. Damit entspricht die Zusammensetzung der befragten Lehrerinnen und Lehrer an UNESCO-Projektschulen in etwa der Altersstruktur und Berufserfahrung der Lehrerinnen bzw. Lehrer im sächsischen Schnitt. Mit Blick auf die (neuartige) Querschnittsaufgabe BNE ist davon auszugehen, dass die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer erst im Verlauf der eigenen Berufstätigkeit mit BNE in Berührung kam.

Mit Blick auf die von den Personen im Sample unterrichteten Fächer sind die Kriterien der Samplebildung weitgehend erfüllt. So decken die interviewten Lehrpersonen alle fachlichen Bereiche ab: gesellschaftswissenschaftliche, naturwissenschaftlich-technische, sprachliche und musische Fächer. Im Einzelnen werden von ihnen die Fächer Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Ethik, Französisch, Gemeinschaftskunde, Geografie, Geschichte, Informatik, Kunst, Mathematik, Musik, Pädagogik, Physik, Sport, Technik/Computer und Wirtschaft/Technik/Haushalt gelehrt (siehe Tabelle 6 in Abschnitt 6.3.1). Mehrheitlich unterrichteten die Interviewten zwei Fächer, vier Personen unterrichteten drei oder gar vier Fächer. Das Sample weist eine leichte Überrepräsentation naturwissenschaftlicher Fächer auf, denn diese sind unter den Interviewten besonders stark vertreten: Insgesamt vier Personen lehren die Fächerkombination Biologie und Chemie, zwei weitere Personen unterrichten Mathematik und Physik.

In Bezug auf die abgefragte Kenntnis von relevanten Bezugsdokumenten bzw. -programmen gab ein Drittel der Befragten an, den ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung‘ zu kennen. Das ‚Programm Transfer 21‘ war insgesamt 20 Prozent der Befragten bekannt. Letzteres überrascht wenig, da das Programm zum Interviewzeitpunkt bereits beendet war und Sachsen eines der zwei Bundesländer gewesen ist, die daran nicht teilnahmen (vgl. <http://www.transfer-21.de/index269b.html?p=141> [10.06.2021]). Demgegenüber gaben 80 Prozent der interviewten Personen an, die ‚UN-Dekade BNE‘ zu kennen.

Die vorausgehenden Erläuterungen zur Fokussierung des Samples und die Beschreibung des Datensatzes machen deutlich, dass es sich, wie in qualitativen Studien üblich, um ein Sample mit beschränkter Aussagekraft handelt. Hinsichtlich der Altersstruktur, der geschlechtlichen Verteilung und den lehrbefähigenden Abschlüssen der interviewten Personen finden sich weitgehende Parallelen zur Gesamtheit der Lehrerinnen und Lehrer in Sachsen zum Erhebungszeitpunkt. Hingegen weisen die sozialräumliche Verteilung sowie die Verteilung der Schulformen und unterrichteten Fächer einen Sampling-Bias auf. Mit Blick auf die hier betrachtete Querschnittsaufgabe BNE ist die langjährige Berufserfahrung der meisten Interviewpersonen ambivalent einzuschätzen: Einerseits handelt es sich bei den befragten Personen um berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer. Andererseits liegt deren grundständige Ausbildung noch vor dem Zeitpunkt, zu dem BNE als schulische Querschnittsaufgabe prominent Einzug in bildungspolitische Verlautbarungen hielt. Diesen, mit Blick auf die Umsetzung von BNE nicht irrelevanten Hintergrund teilen sie mit der Mehrheit der sächsischen Lehrpersonen. Die vorliegenden Interviews können daher nicht umfänglich über professionelle Anforderungen an die Umsetzung von BNE Auskunft geben. Als zunächst subjektive Sichtweisen, Wissensbestände und Überzeugungen gewinnen die Daten in einer aggregierten Zusammenschau eine überindividuelle Aussagekraft, die eng mit dem UNESCO-Projektschulkontext (in Sachsen) verwoben ist.

6.4 Das Verfahren der theorie- und empiriegeleiteten Kategorienbildung im Forschungsprozess

Im Folgenden geht es darum, die erhobenen Daten mit Blick auf die Frage nach subjektiv wahrgenommenen Anforderungen bei der Umsetzung von BNE auszuwerten. Hier wird nun zunächst das methodische Vorgehen in der Auswertung begründet und beschrieben. Daran anschließend wird die Entwicklung des theorie- und empiriegeleiteten Kategoriensystems anhand eines Beispiels

dargelegt. Die Ergebnisse der Auswertung und deren Interpretation werden im nachfolgenden Abschnitt 6.5 vorgestellt.

Im Rahmen dieser Arbeit wird den Aussagen der interviewten Lehrerinnen und Lehrer der Status expliziter und reflexiv verfügbarer Wissensbestände zugeschrieben (siehe Abschnitt 6.1). In der Folge werden die vorliegenden Interviewdaten auf ihren manifesten Sinngehalt hin ausgewertet. Methodisch wird dabei das von Sandra Steigleder (2008) modifizierte Verfahren der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) angewendet.¹³³ Strukturierungen fokussieren entsprechend der jeweiligen Fragestellung spezifische Aspekte von Texten und systematisieren diese entlang vorab gebildeter, deduktiver Kategorien. Im vorliegenden Fall geht es darum, die subjektiv wahrgenommenen Anforderungen entlang von konzeptionell und theoretisch begründeten professionellen Anforderungen zu strukturieren.

Als theoretischer Bezugsrahmen wird hierbei das in Abschnitt 2.1 bereits ausführlich dargelegte Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter 2006) zugrunde gelegt. Dieses wurde bereits zur Systematisierung der Ergebnisse der Dokumentenanalyse zu BNE-Konzeptionen und der darin identifizierten professionellen Anforderungen für die Querschnittsaufgabe BNE genutzt (siehe Kapitel 5). In dem verwendeten Theorierahmen wird dem Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern eine zentrale Bedeutung für das unterrichtliche Handeln beigemessen. Damit rücken u. a. das Fachwissen (mit Blick auf BNE: das domänenspezifische Wissen) und das darauf bezogene (fach-)didaktische Wissen von Lehrpersonen in den Fokus (ausführlich siehe Abschnitt 2.1). Im Unterschied zu den klassischen Schulfächern existiert für die Querschnittsaufgabe BNE (bislang) keine eigene

133 In ihrer Dissertation unterzieht Sandra Steigleder (2008) die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) einem Praxistest. Philipp Mayring (ebd., S. 85) unterscheidet allgemein zwischen der formalen, der inhaltlichen, der typisierenden und der skalierenden Strukturierung. Diese vier Formen unterscheiden sich hinsichtlich der Festlegung der Strukturierungsdimensionen und der Art und Weise der Ergebnisaufbereitung. Sandra Steigleder reflektiert die methodische Vorgehensweise von Mayring anhand eigener Forschungsarbeiten (vgl. Steigleder 2008, S. 80–176) und betont deren Stärken, beschreibt jedoch auch das Desiderat einer notwendigen forschungspraktischen und methodologischen Reflexion der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring im Allgemeinen und der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse im Speziellen. Sie begründet dies damit, dass deren forschungsmethodische Position auf „einer einseitigen Auseinandersetzung [...] beruhe und durch die vorhandene Primärliteratur und diverse forschungspraktische Rezeptionsstudien geprägt sei“. Sekundärliteratur mit forschungspraktischer Kritik an der qualitativen Inhaltsanalyse existiere kaum, eine solche mit methodologischer Kritik überhaupt nicht (Steigleder 2008, S. 43). Sie unterzieht das von Mayring vorgeschlagene Verfahren einer forschungspraktischen Reflexion und methodologischen Kritik, arbeitet vier Kritikpunkte an dem mayringschen Verfahren heraus (vgl. ebd., S. 59) und präzisiert dessen allgemeines Ablaufmodell sowie den Auswertungsschritt der Überarbeitung und gegebenenfalls notwendigen Revision des Kategoriensystems bzw. der Kategoriendefinitionen (vgl. ebd., S. 183–185). Ausgehend von den praktischen Erfahrungen im Rahmen eigener Studien erweitert sie das Verfahren von Mayring und kombiniert die deduktive und induktive Kategorienbildung (vgl. ebd., S. 185–190).

lehramtsbezogene Fachwissenschaft oder Fachdidaktik. Daher speist sich das BNE-bezogene Fach- bzw. (fach-)didaktische Wissen von Lehrerinnen und Lehrern vor allem aus Fort- und Weiterbildungen, individuellen Lernprozessen und Auseinandersetzungen sowie aus den Erfahrungen im Rahmen der unterrichtspraktischen Lehrtätigkeit (z. B. im UNESCO-Projektschulkontext). Daneben werden individuelle Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationale und selbstregulative Kompetenzen als Teil von professioneller Handlungskompetenz konzipiert (vgl. Baumert & Kunter 2006). Für die nachfolgende Auswertung wird auf die Ergebnisse der Dokumentenanalysen, den Forschungsstand sowie die im Rahmen der COACTIV-Studie (für den Fachkontext Mathematik, vgl. Krauss u. a. 2008; Krauss u. a. 2004) angestellten Überlegungen und Operationalisierungen zu relevanten Wissensbeständen von Lehrerinnen und Lehrern zur Erstellung eines deduktiven Kategoriensystems zurückgegriffen (siehe Abschnitt 5.2). Darüber hinaus erscheint die Arbeit mit induktiv gebildeten Kategorien notwendig und naheliegend, da bestimmte Wissensbestände bzw. wahrgenommene Anforderungen erst aus der spezifischen Praxisreflexion der Lehrerinnen und Lehrer heraus erwachsen bzw. sichtbar werden. So resümiert auch Sandra Steigleder unter Bezug auf das Auswertungsverfahren der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007),

„dass dann, wenn es um klare Begriffe und eine eindeutige Systematik geht, die Vorteile der Interpretationstechnik strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse zwar zum Tragen kommen; wenn es aber um die Erfassung subjektiver Wahrnehmungen geht, es jedoch häufig auf der Basis der theoretischen Grundlage nicht möglich ist, bereits im Vorfeld theoriegeleitet Kategorien festzulegen“ (Steigleder 2008, S. 196).

Das in Auseinandersetzung mit der mayringschen Methode entwickelte Interpretationsverfahren der theorie- und empiriegeleiteten Kategorienbildung (Steigleder 2008, S. 185–190) trägt dieser Forderung nach größerer Offenheit für Unbekanntes bzw. theoretisch noch nicht Bestimmtes Rechnung. Es bietet das methodologische und methodische Handwerkszeug, um auch subjektive Wahrnehmungen inhaltsanalytisch herausarbeiten zu können. Die konkrete Vorgehensweise wird im Folgenden beschrieben:

Vergleichbar einer rein deduktiven oder induktiven Vorgehensweise werden, nach einer durch die Bildung inhaltlicher Sinnabschnitte erfolgten Vorstrukturierung des Datenmaterials (1. Schritt), theorie- und empiriegeleitet inhaltliche Hauptkategorien erarbeitet und eine thematische Struktur unter Beachtung der Forschungsfrage(-n) festgelegt (2. Schritt). Mit Hilfe der theoretischen Auseinandersetzung und einem ersten Materialdurchlauf erfolgt die theorie- und empiriegeleitete Bestimmung der Ausprägungen der Hauptkategorien und die Zusammenstellung des Kategoriensystems (3. Schritt). Als erstes Kontrollmoment werden die festgelegten Kategorien auf Passung, Konsistenz und mögliche Überschneidungen geprüft und ggf. eine theorie-

und/oder empiriegeleitete Überarbeitung des Kategoriensystems vorgenommen (1. Kontrollschritt). Anschließend werden das zusammengestellte Kategoriensystem mit Ankerbeispielen angereichert und ein Kodierleitfaden für den Hauptdurchlauf durch das Material erstellt (4. Schritt). Bereits im Materialdurchgang erfolgen eine weitere Kontrolle von Kategoriendefinitionen, die Festlegung von Kodierregeln und – wenn nötig – deren Überarbeitung (2. Kontrollschritt). Während des darauffolgenden vollständigen Materialdurchlaufs werden Fundstellen im Material markiert und nach Maßgabe des Kodierleitfadens den theorie- oder empiriegeleiteten entwickelten Kategorien zugeordnet; nicht zuordenbare Fundstellen werden separat erfasst (5. Schritt). Parallel dazu erfolgen auf Basis theoretischer Überlegungen und empirischer Analysen die Überprüfung und ggf. eine Überarbeitung und/oder Erweiterung von Kategoriendefinitionen oder -ausprägungen. Entsprechend erforderlich ist eventuell die Anpassung des Kodierleitfadens (3. Kontrollschritt). Für diesen und den nachfolgenden Auswertungsschritt favorisiert Steigleder (2008, S. 189) Besprechungen in Forschungsteams, um subjektive Verzerrungen einzufangen. Es schließt sich die Überprüfung von Fundstellen auf Plausibilität und Richtigkeit der Zuordnung an (4. Kontrollschritt), bevor letztlich die Fundstellen extrahiert werden (6. Schritt). An die Kontrolle der inhaltlichen Auswertung und – sofern nötig – einer weiteren Revision bzw. Überarbeitung des Kategoriensystems und des Kodierleitfadens (7. Schritt), schließt die Überprüfung der Kategorien und der extrahierten Fundstellen auf Plausibilität und Kongruenz an. Sofern keine weitere empiriegeleitete, inhaltliche Erweiterung oder Ausdifferenzierung mehr notwendig scheint, erfolgt die begriffliche Präzisierung sowie die Zusammenfassung und Abstraktion von Ober- und/oder Unterkategorien (5. Kontrollschritt). Der Auswertungsprozess endet mit der deskriptiven Darstellung der herausgearbeiteten Ergebnisse, ihrer Interpretation und Rückbindung an theoretische Überlegungen sowie eine kritische Reflexion des Auswertungsprozesses (vgl. Steigleder 2008, S. 189).

Entsprechend dieser von Sandra Steigleder (2008) vorgeschlagenen Methodik wurden ausgehend vom theoretischen Bezugsrahmen zunächst inhaltliche Schwerpunkte der Auswertung bestimmt und deduktiv Kategorien für die Analyse festgelegt. Dies wird am Beispiel der Fokussierung auf den Anforderungsbereich des BNE-bezogenen Fach- bzw. domänenspezifischen Wissens als Teil des Professionswissens von Lehrerinnen und Lehrern im Gegenstandsbereich BNE (Analyseschwerpunkt) dargestellt. Gemäß den theoretischen Überlegungen im Rahmen dieser Arbeit stellen die verschiedenen Wissensfacetten, hier das domänenspezifische Wissen, auf professionelle Anforderungen an die Umsetzung von BNE ab. Ausgehend von den Ergebnissen der Analyse von BNE-Konzeptionen und des weiteren Forschungsstandes (siehe Kapitel 5) wurden theoriegeleitet die Kategorien festgelegt (2. Schritt). Diese greifen wissensbezogene Anforderungen auf, die in verschiedenen Kompetenzmodellen oder in BNE-Konzeptionen enthalten sind. Die nachfolgende

Tabelle 7 fasst die Ergebnisse der ersten drei Schritte der Entwicklung des deduktiven Kategoriensystems zusammen.

Die Ebene des BNE-bezogenen Fachwissens bzw. des domänenspezifischen Wissens wird als zu untersuchende thematische Struktur (inhaltlicher Schwerpunkt) begriffen, innerhalb derer bereits herausgearbeitete Anforderungen als deduktive Kategorien und Unterkategorien für die Strukturierung des Materials genutzt werden. Im Beispiel sind das u. a. die „vertiefte, interdisziplinäre bzw. mehrperspektivische Durchdringung von Wissensbeständen zu BNE“ (KMK & DUK 2007, S. 7), „vertieftes Wissen über Inhalte eines BNE-Curriculums“ (adaptiert nach Krauss u. a. 2008, S. 237–238) und damit einhergehend, das „Kennen von (unterrichtsbezogenen) Anknüpfungspunkte[n] für BNE“ (BMZ & KMK 2007) sowie die „Kenntnis der Unterschiede verschiedener fachlicher Zugänge“ (KMK & BMZ 2015, S. 438; Di Giulio, Künzli David & Defila 2008). Die interdisziplinäre bzw. mehrperspektivische Durchdringung von Wissensbeständen begründet sich aus der Struktur und Komplexität des Gegenstandes BNE. Insbesondere der Komplexität und Mehrdimensionalität von BNE müssen auch Lehrerinnen und Lehrer gerecht werden und über entsprechende multiperspektivische, vertiefte Wissensbestände zu BNE verfügen (KMK & DUK 2007, S. 7). Dabei ist gerade auch im schulischen Kontext ein vertieftes Wissen über Inhalte eines BNE-Curriculums relevant (in Anlehnung an Überlegungen von Krauss u. a. 2008, S. 237–238), um aus der Vielzahl möglicher Ziele bzw. Problemstellungen die für die jeweiligen Lernerinnen bzw. Lerner relevanten auswählen zu können. Die Kenntnis (unterrichtsbezogener) Anknüpfungspunkte für BNE (vgl. BMZ & KMK 2007; de Haan u. a. 2008) ist auch angesichts der Herausforderungen bedeutsam, die die Umsetzung der Querschnittsaufgabe BNE im Rahmen einer fachlogischen Organisationsstruktur von Unterricht mit sich bringt. Ohne einen eigenen Ort (z. B. ein Unterrichtsfach) für die Umsetzung von BNE stehen Lehrerinnen und Lehrer vor der Aufgabe, die Umsetzung von BNE innerhalb der vorhandenen Unterrichtsfächer zu realisieren. Zudem verweist dies darauf, dass BNE im Rahmen eines bestimmten Settings (Unterricht) umgesetzt wird. Forschungen zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrer teilweise vor Schwierigkeiten stehen, BNE-Themen in den Unterricht zu integrieren, insbesondere da sie entsprechende multi- oder interdisziplinäre Zugänge oftmals selbst nicht im Rahmen der Lehrerbildung erlernen (vgl. de Araújo u. a. 2014).¹³⁴ Aus dem interdisziplinären Charakter einer BNE ergibt sich außerdem die Anforderung, Unterschiede in den verschiedenen fachlichen Zugängen zu BNE zu kennen (vgl. KMK & BMZ 2015, S. 438). Weitere Kategorien sind die Auswahl geeigneter exemplarischer Inhalte bzw. Themen (BMZ & KMK 2007, S. 79; de

134 Der ‚Orientierungsrahmen‘ (BMZ & KMK 2007, S. 80–81) beispielsweise reagiert auf diese Herausforderung, indem er entsprechende Anknüpfungspunkte ausführlich thematisiert und Lehrerinnen bzw. Lehrern Kriterien an die Hand gibt, anhand derer sie unterrichtsbezogene Anknüpfungspunkte identifizieren können.

Tabelle 7: Deduktiv entwickeltes Kategoriensystem (1.-3. Schritt), Auszug

Thematische Struktur	Kategorie	(theoretischer) Bezug	Unterkategorie(n)
BNE-bezogenes Fach- bzw. domänenspezifisches Wissen (als Teil des Professionswissens)	vertiefte, interdisziplinäre bzw. mehrperspektivische Durchdringung von Wissensbeständen	KMK & DUK 2007, S. 7	
	vertieftes Wissen über Inhalte eines BNE-Curriculums	angelehnt an Krauss u. a. 2008, S. 237 – 238	
	(unterrichtsbezogene) Anknüpfungspunkte für BNE kennen	BMZ & KMK 2007	Lehrplan
		BMZ & KMK 2007	Fachunterricht
	Kenntnis der Unterschiede verschiedener fachlicher Zugänge	BMZ & KMK 2007; de Haan u. a. 2008	fächerverbindende oder interdisziplinäre Unterrichtsetzings
		KMK & BMZ 2015, S. 438	
Auswahl geeigneter exemplarischer Inhalte/Themen	BMZ & KMK 2007, S. 79; de Haan u. a. 2008, S. 227		
Kenntnis der politischen Idee einer nachhaltigen Entwicklung und deren Unterscheidung von einer regulativen Idee nachhaltiger Entwicklung	Lehmann, Bertschy & Künzli David 2017, S. 7)		

Quelle: Eigene Darstellung

Haan u. a. 2008, S. 227) sowie die „Kenntnis der politischen Idee einer nachhaltigen Entwicklung und deren Unterscheidung von einer regulativen Idee nachhaltiger Entwicklung“ (vgl. Lehmann, Bertschy & Künzli David 2017).

Im dritten und vierten Analyseschritt wurde das zu analysierende Material herangezogen, um theorie- und empiriegeleitet die Kategorienausprägungen zu bestimmen. Im Beispiel wurden der Kategorie „Kennen von (unterrichtsbezogenen) Anknüpfungspunkten für BNE“ ausgehend von entsprechenden Thematisierungen in den Dokumentenanalysen (siehe Kapitel 5) sowie im Material, die Unterkategorien „Lehrplan“, „Fachunterricht“ und „fächerverbindende bzw. interdisziplinäre Unterrichtsettings“ hinzugefügt. Diese Unterkategorien bezeichnen damit verschiedene Bezugspunkte, über die bzw. innerhalb derer unterrichtsbezogene Anknüpfungspunkte identifiziert werden können.

Der erste umfassende Materialdurchlauf führte anschließend zur Überarbeitung und vor allem zu einer empiriegeleiteten Erweiterung des Kategoriensystems (5. Schritt). Bezogen auf das Beispiel „Kenntnis (unterrichtsbezogener) Anknüpfungspunkte für BNE“ wurden fachlich relevante aktuelle Ereignisse als zusätzliche Unterkategorie ergänzt. Zudem wurden verschiedene Ausprägungen der Unterkategorie „fächerverbindende oder interdisziplinäre Unterrichtsettings“ identifiziert, und zwar Settings einerseits, die sich in die fachlogische Unterrichtsstruktur einfügen, und unterrichtliche Projektsettings, die die klassische Unterrichtsstruktur aufweichen. Deutlich wurde auch, dass einige Lehrerinnen und Lehrer Anknüpfungspunkte für BNE benannten, die nicht direkt auf den Unterricht bezogen sind, aber unterrichtliche Relevanz entfalten können. Sie wurden als induktiv gewonnene Kategorien in das Kategoriensystem integriert.

Nach Abschluss dieser Überarbeitungen erfolgte ein weiterer vollständiger Materialdurchlauf. Dabei wurde das überarbeitete Kategoriensystem erneut an das Material angelegt und Fundstellen extrahiert (6. Schritt). Anschließend wurden die Ankerbeispiele für die (Unter-)Kategorien auf ihre Passfähigkeit hin reflektiert, sowie – wenn nötig – erneut überarbeitet oder ergänzt (7. Schritt). Die Kontrollschritte wurden dabei eingehalten. Die nachfolgende Tabelle 8 stellt zusammenfassend und am Beispiel die Ergebnisse dieser Überarbeitungsschritte dar (der ausführliche Kodierleitfaden sowie eine Übersicht über Codes und Fundstellen finden sich in Tabelle 16 und Abbildung 9 im Anhang).

Darüber hinaus wurden im Zuge der Auswertung die Anzahl der Fundstellen je Kategorie bzw. Unterkategorie und die Anzahl der Interviews, in denen sich entsprechende Kategorienausprägungen finden lassen, erfasst. Diese einfachen Häufigkeiten bilden ab, wie oft und von wie vielen Personen bestimmte Aspekte im Rahmen der Interviews thematisiert wurden (siehe Abbildung 9 im Anhang). Sie werden herangezogen, um die Ergebnisse der Auswertung hin-

Tabelle 8: Theorie- und empiriegeleitet erarbeitetes Kategoriensystem (4.-7. Schritt), Auszug

Kategorie Kenntnis (unterrichtsbezogene) Anknüpfungspunkte für BNE		
Definition	Unterkategorie	Ankerbeispiel
unterrichtsbezogene Settings bzw. Überbegungen, innerhalb derer bzw. wie die Querschnittsaufgabe BNE realisiert wird/ werden kann	Lehrplan	„zur Umwelt ist es eigentlich sogar im Lehrplan mit drin (.) äh dass man da einen Bereich auch direkt hat (.) zur Umwelterziehung“, (HT05W ⁶), Z. 137 – 138) „Laut Lehrplan verlangt es niemand von mir“ (PT02M, Z. 133 – 134)
	Fachunterricht	Ziele von Fachunterricht: „ich hab jetzt praktisch nur kleine sechste, siebente Klasse. I: Hm. Grad bei Diagramme zeichnen I: Hm. nehmen wir auch ganz viel Zahlenmaterial möglichst aktuell, Armut I: Hm. Ner, Weiterernährung, solche Dinge, also bekommen wir ja durch UNESCO immer aktuelle Zahlen. Das werten wir aus I: Hm. und da reden wir natürlich auch drüber“ (HT02W, Z. 124 – 128) fachliche Themen und Inhalte: „Ökologie. dort arbeite ich ganz stark mit dem Begriff Nachhaltigkeit [...] dass ich da eben Beispiele bringe (.) Zahlen auch (.) Statistiken äh wo halt wirklich nachweisbar ist es wird immer (.) es sterben immer mehr Arten aus auf unserer Erde [...] wo wir dann auch im Internet recherchieren [...] das Abschmelzen der Polkappen (.) welche Auswirkungen das hat die Klimaerwärmung [...] wo ich jetzt rein äh vom von der ökologischen Seite rangehe“ (HT08W, Z. 168 – 181) „Bildung für nachhaltige Entwicklung bedeutet ja auch, äh da ist auch ein Aspekt Schutz des äh Weltkulturerbes. In Französisch [Tassenklappern] bietet sich das ganz viel an [Tassenklappern] äh, in Paris ist Weltkulturerbe, in Frankreich viele Stätten“ (HT14W, Z. 100 – 102)
	fächerverbindende oder interdisziplinäre Unterrichtsssettings	fächerverbindender Unterricht: „dass wir im fächerverbindenden Unterricht ne äh in allen Klassenstufen äh dort Themen haben die in die Richtung Nachhaltigkeit auch gehen (2) und äh dass sich das von der Sache her wie n roter Faden (.) sozusagen entwi-

Kategorie Kenntnis (unterrichtsbezogene) Anknüpfungspunkte für BNE		
Definition	Unterkategorie	Ankerbeispiel
		ckelt [...] wir fangen zum Beispiel (.) mit den fünften Klassen an (.) mit Baum und Wald“ (HT18W, Z. 99 – 103).
	thematisch relevante, aktuelle Ereignisse	„Und Menschenrechte da ist ja immer der zehnte Septemb- äh Novemb- Dezemb- ber, zehnter Dezember der Tag der Menschenrechte. Ner, da reden wir eigentlich als Klassenlehrer mit den Kindern über die Menschenrechte“ (HT02W, Z. 253 – 255) „was wir aufgreifen ist wenn [...] weltweit irgendwelche Katastrophen passieren [...] ne? also die Tsunami-Katastrophe zum Beispiel (.) oder das letzte Erdbeben dort“ (HT13W, Z. 85 – 88)
	Unterrichtsprojekte bzw. Projekttage	„wir haben (.) ganz typisch jedes Jahr in der siebten Klasse n sogenanntes Umweltprojekt laufen (.) nennt sich Umwelt und Sport. läuft hinten am [Name]-See [...] also der [Name]-See ist eigentlich ihr [= die Schülerinnen und Schüler – Anmerkung F.H.] Naherholungsgebiet. ne? die müssen also was [...] über die Entstehung dieses äh Naherholungsgebiets wissen (.) was war das mal und wie wirds gegenwärtig genutzt (.) wie gehts weiter? wie siehts aus mit der Wasserqualität? wie siehts aus mit dem Pflanzenbewuchs dort ne? und wir bauen dann den Sport noch immer mit ein“ (HT13W, Z. 95 – 102) „dann haben wir dieses Jahr den großen internationalen Projekttag als UNESCO-Projektschule. ganz einfach ausgedrückt gehts ums Thema Ernährung (.) in der Welt“ (HT13W, Z. 219 – 220)
weitere außerrichtliche Anknüpfungspunkte für BNE, die ggf. Unterrichts-	Ganztagsangebote	„wir haben auch äh nennt sich UNESCO-Club [...] wir haben in diesem Jahr n Sponsorenlauf mitgemacht hier (.) n Regenwaldlauf. was dann äh nicht nur darum ging um äh jetzt das Stück Regenwald zu kaufen sondern wir haben auch da äh drüber gesprochen und Filme angeguckt und diskutiert über äh diese Palmölanlagen zum Beispiel die da ja entstanden sind. äh ja wir haben dann angefangen

Kategorie Kenntnis (unterrichtsbezogene) Anknüpfungspunkte für BNE		
Definition	Unterkategorie	Ankerbeispiel
relevanz entfallten können		(.) im Internet zu suchen (.) wo hier dieses Palmöl dort verwendet wird“ (HT18W, Z. 56 – 62)
	Schulleben/-alltag	„täglich wenn ich äh durchn Flur geh bei dem Wetter (.) es scheint die Sonne und bei uns im Haus brennt Licht könnt ich ausflippen. und ich bin glaub ich nach wie vor fast die Einzige die es immer wieder zähe seit zig Jahren ausmacht wenn sie das sieht“ (HT14W, Z. 79 – 81)
	Schulpartnerschaften	„und gegenwärtig haben wir ne Schulpartnerschaft mit einem Schulkomplex in Gambia. (2) und versuchen dort seit [...] äh hinsichtlich dessen erst mal das Land und n bißchen unseren Schülern näher zu bringen. (1) und wir versuchen dann auch nicht immer diese Schiene zu fahren das ist ein afrikanisches Land alle sind ganz arm (.) sondern wir versuchen eigentlich dieses Globale hier mit reinzubringen. das heißt dass es eigentlich letztlich auch Kinder sind (.) die lernen wollen (.) die eigentlich nur fröhlich leben wollen und letztlich ihre Zukunft meistern wollen“ (HT13W, Z. 27 – 34)

Quelle: Eigene Darstellung

a) Da das finale Sample ausschließlich Lehrpersonen umfasst, die an sächsischen UNESCO-Projektschulen tätig sind, ist die Mitführung der entsprechenden Unterscheidung „_SN+UN“ bzw. „_SN-UN“ hinfällig. Aus Gründen der Vereinfachung wird daher im Folgenden, wenn auf das finale Sample rekurriert wird, eine verkürzte Codebezeichnung verwendet, um Materialfundstellen zu kennzeichnen.

sichtlich ihrer Bedeutung für die Gesamtheit der befragten Lehrpersonen einzuordnen.

6.5 Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung

Auf Basis der vorgestellten Auswertungsmethodik wurden die Interviewtranskripte analysiert und ausgewertet. Im Folgenden werden nun die Erkenntnisse im Rahmen der Interviewstudie im Ergebnis der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mit theorie- und empiriegeleitet entwickelten Kategorien beschrieben. Die Darstellung folgt der thematischen Struktur des verwendeten Kategoriensystems (siehe Abbildung 9 im Anhang). Dementsprechend werden in den folgenden Teilabschnitten zunächst die Ergebnisse zum Verständnis von BNE und zu deren Relevanz für die Tätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse zu den subjektiv wahrgenommenen Anforderungen an die Umsetzung von BNE entlang der herausgearbeiteten Anforderungsbereiche zum Professionswissen, in Bezug auf Kooperationen sowie zu individuellen Werthaltungen und Orientierungen dargestellt. Die Ergebnisse werden mit exemplarischen Aussagen aus den Interviews illustriert und hinsichtlich der Häufigkeit ihres Vorkommens eingeordnet.¹³⁵

6.5.1 „letztendlich ist es ja ‘n Bildungsauftrag ne, den wir auch (.) diesbezüglich zu erfüllen haben“: Verständnis und Relevanz von BNE

Wie bereits im Zuge der Fokussierung des Samples beschrieben, unterscheiden sich die Vorstellungen von Lehrpersonen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (siehe Abschnitt 6.3). Über die untersuchten Interviews hinweg lassen sich vier verschiedene Auffassungen über BNE zeigen: ein alltagsnahes BNE-Verständnis, ein fachbezogenes BNE-Verständnis, ein komplexes BNE-Verständnis und ein Verständnis von BNE im Sinne von Grundbildung („Education for all“, vgl. Abschnitt 1.2.2). Die unterschiedlichen Ausdeutungen werden im Folgenden anhand von Aussagen der Lehrpersonen aus dem finalen Sample illustriert. Des Weiteren werden sie in einen Zusammenhang

¹³⁵ Die Darstellung wird hier und im Folgenden immer auf die Gesamtheit des Samples (15 Interviews) bezogen. Aufgrund der fehlenden Aufzeichnung des Interviews HT07M umfassen die dargestellten Angaben maximal 14 von 15 Personen. Sofern Aussagen zu HT07M auf Basis der Gesprächsnotizen berücksichtigt werden, wird dies gesondert aufgeführt.

gestellt mit der Relevanz, die die interviewten Lehrpersonen der Querschnittsaufgabe Bildung für nachhaltige Entwicklung zuschreiben.

In der Betrachtung der Vorstellungen der Lehrerinnen bzw. Lehrer zu BNE verbindet ein alltagsnahes BNE-Verständnis das Konzept der Nachhaltigkeit mit Attributen wie dauerhaft bzw. langfristig und stellt auf langfristige bzw. dauerhafte Wirkungen von schulischer Bildung ab. Bildung für nachhaltige Entwicklung meint in einer derartigen Vorstellung beispielsweise,

„dass bestimmte Grundprozesse, Lernprozesse, dass die abrufbar sind, ja (.) das was man in der Schule aufbaut (.) was man mit Schülern trainiert übt (.) dass das dann da ist, also nachhaltig entwickeln in Bezug auf die Persönlichkeit. [...] ja (.) dass sie eigentlich so Grundlagen für ihr Leben bekommen für ihre Berufsausbildung. [...] die Basis zu haben um in einer durch eine Berufsausbildung zu kommen und am Ende auch ihr Leben zu meistern“ (PT04, Z. 29–35).

Die Verbindung alltagsnaher Begriffe zu nachhaltiger Entwicklung mit fachbezogenen Konzepten kennzeichnet die zweite Ausprägung eines BNE-Verständnisses:

„ja (.) der Begriff kommt ja eigentlich aus der Forstwirtschaft. Nachhaltigkeit (.) etwas was bleibt (.) [...] dass man eben nicht mehr abholzen kann oder ernten kann als man selber wieder nachwachsen lässt (.) und äh für uns ist der Begriff Nachhaltigkeit jetzt natürlich in erster Linie äh darauf bezogen was bleibt für die Schüler was wollen wir entwickeln was wirklich dann Früchte trägt (.) um wieder biologisch das auszudrücken, wir haben den Begriff äh Nachhaltigkeit zum Beispiel in punkto Gesundheit. Schülergesundheit (.) Schülerwohlbefinden“ (HT08W, Z. 5–11).

Ein komplexes Verständnis von nachhaltiger Entwicklung umfasst die dritte, herausgearbeitete Ausprägung:

„dass ähm mein Lebensstil so sein sollte dass ich so lebe dass nachfolgenden Generationen ebenfalls noch ein gutes Leben möglich ist, was nicht bedeutet dass äh ich mich jetzt in jeder Beziehung einschränken müsste (.) aber bewusst leben (.) schauen wie wirkt sich mein Lebensstil auf äh Menschen in der dritten Welt aus wenn ich zum Beispiel Kaffee der billig billig billig ist kaufe (.) dann müsste ich wissen [...] dass das auf Kosten der Kaffeebauern geht die dann nicht fair bezahlt werden [...] wenn eben im Regenwald wertvolle Hölzer abgeholzt werden [...] dass dann sich die Natur verändern kann die also vom Klima her auf uns zurückschlägt“ (HT14W, Z. 5–14).

Darüber hinaus ließ sich als vierte Ausprägung ein Verständnis von BNE im Sinne von Grundbildung als Voraussetzung von nachhaltiger Entwicklung herausarbeiten:

„nachhaltige Entwicklung ist für uns auch ‘ne Sache, dass wir hier äh Menschenrechte, Bildung für alle. Da haben wir auch ein Projekt [...], da geht’s um Adiwasi-Kinder in Indien, die eben außerhalb der Kaste leben (räuspern) oder kastenlos sind und die äh (1) die äh aus- als Aussätzige so behandelt werden. Die haben also nicht das Recht äh überhau- äh ja gleichwertige äh Mitglieder der Gesellschaft zu sein [...] Und äh da versuchen wir uns reinzuklinken. Auch in den äh (2) diese (.) diese Thematik äh (1) Bildung. Äh erst mal das Bildungsrecht für alle und zum zweiten dann äh (1), was ist,

wenn man keine Bildung hat, äh, wie man benachteiligt wird und äh das Bildung eben (.) die Basis dafür ist äh dass äh (2) dass es den Menschen auch besser geht“ (Z. 611–622).

Die Betrachtung der Ergebnisse hinsichtlich der Anzahl der Kodierungen je Kategorie und von deren Verteilung über alle Interviews hinweg ergab, dass insgesamt 64 Kodierungen in 14 Interviews für die Oberkategorie BNE-Verständnis vergeben wurden. Die detaillierte Betrachtung verdeutlicht, dass im Sample ein alltagsnahes Verständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung mit 37 von 64 Kodierungen und bei insgesamt 13 von 15 befragten Personen am häufigsten anzutreffen war. Für das fachbezogene BNE-Verständnis wurden sechs Kodierungen, verteilt auf fünf Personen, für das komplexe BNE-Verständnis 16 Kodierungen, verteilt auf acht Personen, vergeben. Fünf Mal insgesamt wurde ein Verständnis von BNE als Grundbildung kodiert, verteilt über fünf Personen. In der Summe ließen sich genau drei Personen identifizieren, welche ausschließlich ein alltagsnahes BNE-Verständnis im Rahmen des Interviews äußerten (PT02M, HT01W, HT03W). Zugleich enthielten die Interviews von elf (von 15) Personen auch Hinweise auf weitere Vorstellungen zu BNE, d. h., hier wurden Kodierungen auch zu anderen Ausprägungen eines BNE-Verständnisses vorgenommen. Dies deutet auf ein ausdifferenzierteres BNE-Verständnis bei diesen Personen hin. Hiervon äußerte eine Person ein alltagsnahes BNE-Verständnis in Verbindung mit einem fachbezogenen BNE-Verständnis (HT06M). Auf Basis der Gesprächsnotizen kann auch HT07M einer solchen alltagsnah-fachbezogenen Ausprägung eines BNE-Verständnis zugeordnet werden. Zwei Personen ließen sich einer alltagsnahen Vorstellung von BNE zuordnen und ihre Aussagen enthielten zudem Hinweise auf ein Verständnis von BNE im Sinne von Grundbildung (PT04W, HT09W).

Für die Einordnung der Interviewergebnisse bedeutet dies, dass ein alltagsnahes BNE-Verständnis unter den interviewten Lehrpersonen an UNESCO-Projektschulen weit verbreitet ist. Drei (von 15) der befragten Lehrpersonen weisen ein ausschließlich alltagsnahes BNE-Verständnis auf, während 12 der 15 Interviewpersonen ein umfassenderes, teilweise auch komplexes, BNE-Verständnis äußerten. Entsprechende Hinweise ließen sich bei acht von 15 befragten Lehrerinnen und Lehrern an UNESCO-Projektschulen identifizieren, darunter auch eine Person, deren Aussagen ausschließlich einem komplexen BNE-Verständnis zugeordnet werden konnten (HT14W).¹³⁶ Damit kann die Annahme, dass Lehrerinnen und Lehrer an UNESCO-Projektschulen über ein differenziertes Verständnis von BNE verfügen, für das Sample als weitgehend bestätigt gelten. Dies ermöglicht nicht zuletzt auch die Weiterarbeit mit den Daten zu den beschriebenen Fragestellungen.

136 Da ein Teil des Interviews mit HT14W verloren gegangen ist, kann diese Einschätzung nur auf Basis der vorliegenden Daten getroffen werden. Sie deckt sich mit dem Gesprächseindruck, der im Postskript festgehalten wurde (vgl. Postskript zu HT14W).

Betrachtet man nun die subjektive Relevanz, die Lehrerinnen und Lehrer BNE zuschreiben, so ergibt sich folgendes Bild: Insgesamt lassen sich die Aussagen der Lehrpersonen nach einer ihnen inhärenten hohen, mittleren oder geringen zugeschriebenen Relevanz von BNE unterteilen. Die Zurechnung einer hohen Relevanz von BNE bezieht sich sowohl auf die Unterstreichung der Wichtigkeit des Anliegens als auch seiner Umsetzung:

„Ich denk das is sehr relevant, we=il Sie wissen ja sicher das wir hier UNESCO-Schule sind und wir ham ja auch bestimmte Ziele zuve-(.) verfolgen, @ner sag mer mal so@ und (.) wenn ich jetzt im Unterricht, ich hab Mathematikunterricht. dann bau ich das natürlich ein zum Beispiel Zahlen über, ner, dritten Welt, ne oder wenn wir jetzt Prozentrechnung machen ähm Umweltbelastung, ner solche Dinge, also wir bauen das direkt in Unterricht ein diese diese nachhaltigen Sachen“ (HT02W, Z. 14–19);

„Für mich ist das oberstes Anliegen“ (HT14W, Z. 24).

Dabei verweisen die Beispiele auf zwei zugrundeliegende Begründungsmuster: Ein Teil der Lehrpersonen begründet die hohe Relevanz von BNE über das Selbstverständnis als UNESCO-Projektschule bzw. über die UNESCO-Projektschularbeit. Für andere befragte Lehrerinnen und Lehrer hat BNE einen hohen persönlichen Stellenwert.

Eine mittlere Relevanzzuschreibung liegt dann vor, wenn die befragten Lehrpersonen BNE als eine Aufgabe „mitführen“, ohne dieser einen besonderen Stellenwert zuzuweisen oder sie gegenüber anderen Aufgaben zu priorisieren:

„Also (1) letztendlich ist es ja ‘n Bildungsauftrag, ne, den wir auch (.) diesbezüglich zu erfüllen haben. Das heißt also, wir sollen durch, und wir machen’s auch, durch verschiedene Projekte, selbst im Unterricht, (.) die Schüler auf Themen hin zu lenken, die für sie auch in Zukunft wichtig sind“ (HT13W, Z. 5–8);

„es gibt natürlich dann auch jedes Jahr von den UNESCO-Schulen diese Themen, Wasser, /I: Hm./ Haus, /I: Hm./ Lehm und diese ganzen Themen, die tun wir dann zum Teil bearbeiten, aber nicht immer alle, das geht einfach nicht /I: Hm./ weil die UNESCO Arbeit ist äh::, wir haben ja auch ne andere Arbeit, ne?“ (HT06M, Z. 983–987).

Eine geringe Relevanzzuschreibung wird dann angenommen, wenn die Querschnittsaufgabe BNE als nachrangig (gegenüber anderen Aufgaben) eingeordnet und ihr keine Priorität in der Umsetzung eingeräumt wird:

„mit der Nachhaltigkeit ist es momentan ja noch ‘n Anhängsel. Das ist ja nicht irgendwie (2) nach meines Wissens jetzt äh nicht unbedingt so (.) tiefgreifend äh verankert da drin äh in den (.) Lehrplänen. Und das wird sozusagen (.) na ja, ich weiß nicht, so (.) alibimäßig, ne. Genau wie es in der Politik passiert. (.) Das ist ja auch in der Politik nicht unbedingt äh das äh mhm was ein beliebtes Thema ist. Oder wo man sich jetzt äh öffentlich damit beschäftigen würde“ (HT18W, Z. 148–153);

„Die Schwierigkeit, da jetzt eine Priorität zu setzen, liegt bei mir darin, dass ich vorher noch so viele Baustellen im Moment sehe, dass ein Nachhaltigkeitsgedanke, den in die Schule zu tragen oder in die Köpfe der Lehrer, oder in einen Großteil der Lehrer, im

Moment noch zweitrangig ist. Da gibt es ganz andere Schwierigkeiten“ (PT02M, Z. 37–40).

Insgesamt wurden 27 Fundstellen, verteilt über alle Interviewtranskripte, kodiert und der Oberkategorie Relevanz von BNE zugeordnet. Sieben Kodierungen in insgesamt fünf Interviews entfallen auf Beispiele geringer Relevanzzuschreibung an BNE. Zehn Kodierungen in ebenfalls fünf Interviews umfassen Fundstellen, die für eine mittlere Relevanzzuschreibung stehen und zehn weitere Kodierungen in acht Interviews lassen eine hohe Relevanzzuschreibung erkennen. Die Auswertung zeigt auch, dass einzelne Personen (HT04M, HT05W, HT08W, HT13W, HT18W) unterschiedliche Aussagen zur Relevanz von BNE tätigen und sich bei diesen Personen kein konsistentes Bild zur individuellen Relevanzzuschreibung an BNE ergibt.

Betrachtet man die vorliegenden Daten auf einer personenbezogenen Ebene, zeigt sich, dass sich die interviewten Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich ihres BNE-Verständnisses selten uneindeutig einer bestimmten Unterkategorie zuordnen lassen, sondern ihre Sichtweisen auf verschiedene Verständnisausprägungen von BNE verweisen. Auch die individuellen Relevanzzuschreibungen an BNE ergeben häufig kein konsistentes Bild. Beispielsweise kann ein alltagsnahes BNE-Verständnis, genauso wie andere Sichtweisen auf BNE, mit einer hohen Relevanzzuweisung an BNE einhergehen.¹³⁷ Zur Begründung der jeweiligen Relevanzzuschreibung verweisen einige Personen auf den besonderen Status der eigenen Schule als UNESCO-Projektschule bzw. auf die UNESCO-Arbeit an der eigenen Schule. Dies kann einerseits als Indikator für eine programmatische Verankerung von BNE (und ihre Assoziation an die UNESCO-Arbeit) in der jeweiligen Schule und aufseiten der Lehrkollegien betrachtet werden. Andererseits wird unter Berücksichtigung konkreter Formulierungen einzelner Lehrpersonen auch deutlich, dass BNE als Querschnittsaufgabe zunächst nur einen programmatisch-verpflichtenden Charakter entwickelt („Bildungsauftrag, ne, den wir auch (.) diesbezüglich zu erfüllen haben“, HT13W, Z. 5–6). Insofern ist zu fragen, inwiefern sich der programmatische Bezug auf BNE beispielsweise auch auf der Ebene individueller Werthaltungen und Orientierungen niederschlägt.

In der Summe wird deutlich, dass sich zwar insgesamt unter den interviewten Lehrpersonen ein großer Anteil von Befragten findet, die Anteile eines komplexen BNE-Verständnisses aufweisen und BNE auch eine mittlere bis hohe Relevanz zusprechen. Zugleich zeigt sich kein einheitliches Bild über alle Lehrerinnen und Lehrer hinweg, da sie nicht nur BNE sehr unterschiedlich ausbuchstabieren, sondern dieser Aufgabe auch unterschiedliche Wichtigkeit zuweisen. Damit bestätigen sich in Bezug auf das hier betrachtete Sample die

137 Fälle, in denen ein komplexes BNE-Verständnis mit unterschiedlichen Relevanzzuschreibungen einhergeht, fanden sich nicht im Material. Zugleich sei hier auf die Begrenzungen des Materials verwiesen.

Forschungsergebnisse anderer Studien (z. B. Zhukova u. a. 2020, S. 38–39; Uitto & Saloranta 2017; Borg u. a. 2013). Mit Blick auf die Aussagekraft der vorliegenden Ergebnisse ist zugleich eine gewisse methodische Verzerrung zu reflektieren. Bereits die inhaltliche Fokussierung des Interviewsettings auf das Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung legt nahe, dass BNE eine gewisse Relevanz (mindestens vonseiten der Forscherin) zugeschrieben wird. Auch die Fragestellung im Interview („Welche Relevanz ...?“) kann im Sinne einer Erwartungshaltung dahingehend verstanden werden, dass BNE eine Relevanz vonseiten der Lehrerinnen und Lehrer zugeschrieben wird bzw. werden sollte. Vor dem Hintergrund einer möglichen Orientierung an sozial erwünschten Verhaltensweisen ist es daher möglich, dass die Relevanzzuschreibung an BNE aufseiten der Forscherin von den befragten Lehrpersonen wahrgenommen und eingeordnet wird und in der Folge zur Reproduktion einer entsprechenden Relevanzzuschreibung in den Interviews führt, ohne dass dies im Einklang mit persönlichen Relevanzsetzungen oder individuellen Überzeugungen und Werthaltungen der jeweiligen Personen steht.

6.5.2 „ist ja in jedem Lehrplan ausgewiesen oder man muss es halt hineininterpretieren“: Anforderungen im Bereich des BNE-bezogenen Wissens

Mit Blick auf die Kernaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern – die Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Unterricht – wird ihrem Professionswissen eine besondere Bedeutung zugewiesen. Lehrpersonen benötigen entsprechende Wissensbestände im Bereich des pädagogischen Wissens, des BNE-bezogenen domänenspezifischen und didaktischen Wissens (siehe Abschnitt 2.1). Die Auseinandersetzung mit dem Stand der Implementierung von BNE in die verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung zeigt jedoch, dass längst nicht davon ausgegangen werden kann, dass Lehrerinnen und Lehrer systematisch im Rahmen ihrer Ausbildung Wissen über BNE erwerben können (siehe Abschnitt 2.3.1). Hinzu kommt speziell für das hier untersuchte Sample, dass der Großteil der befragten Lehrerinnen und Lehrer über langjährige Berufserfahrung verfügt sowie die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung zu einem Zeitpunkt absolvierte, bevor BNE in Folge der ‚Agenda 21‘ (BMU 1993) zu einer schulischen Querschnittsaufgabe wurde. Wie bereits weiter oben angesprochen, kann daher angenommen werden, dass die hier befragten Lehrerinnen und Lehrer (aber auch ein Großteil der an sächsischen Schulen zum Befragungszeitpunkt tätigen Lehrpersonen generell) professionelle Wissensbestände zu BNE primär über berufsbegleitende Fort- bzw. Weiterbildungen oder selbstgesteuert im Rahmen der reflektierten Auseinandersetzung mit der eigenen (Unterrichts-)Praxis erworben haben bzw. erwerben. Darüber hinaus

können die Auseinandersetzung mit den Leitlinien und Zielen der UNESCO-Projektschularbeit sowie die in diesem Kontext vorhandenen Schwerpunktsetzungen und Angebote einen Beitrag zum Erwerb BNE-spezifischen Wissens aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer leisten.

Im Rahmen dieser Studie sollten die interviewten Lehrerinnen und Lehrer über ihr BNE-bezogenes Wissen und ihre BNE-bezogene unterrichtliche Praxis reflektieren. Der Frageimpuls zielte darauf, dass Lehrerinnen und Lehrer anhand eigener Unterrichtsbeispiele darstellen, wie sie BNE unterrichten, welche Themen und Inhalte sie hierfür heranziehen, wie sie diese didaktisch-methodisch für die Lernenden umsetzen etc. (siehe Abbildung 5). Wie bereits ausführlich in Abschnitt 6.1 dargelegt, werden die auf diese Weise artikulierten Wissensbestände als Reflexionen auf professionelle Anforderungen ausgedeutet, und zwar unabhängig davon, ob sie explizit als Anforderung thematisiert wurden oder nicht.

Ausgehend von der zugrunde gelegten thematischen Struktur des Kategoriensystems (siehe Tabelle 16 im Anhang) werden in den nachfolgenden Abschnitten wissensbezogene Anforderungen im Bereich des Professionswissens betrachtet und dabei entlang der Ebenen des domänenspezifischen BNE-Wissens, des BNE-bezogenen didaktischen und eines allgemeinen pädagogischen Wissens systematisiert.

6.5.2.1 Anforderungen im Bereich des domänenspezifisches BNE-Wissen

Das domänenspezifische Wissen bezeichnet ein vertieftes Wissen zum Gegenstandsbereich der jeweiligen Domäne, hier also dem Wissen über bzw. zu BNE. Ausgehend von den bereits dargelegten Vorarbeiten lassen sich deduktiv folgende Anforderungen auf dieser Ebene unterscheiden (siehe auch Tabelle 7 in Abschnitt 6.4):

- vertiefte, interdisziplinäre bzw. mehrperspektivische Durchdringung von Wissensbeständen;
- vertieftes Wissen über Inhalte eines BNE-Curriculums;
- Kenntnis (unterrichtsbezogener) Anknüpfungspunkte für BNE;
- Kenntnis der Unterschiede verschiedener fachlicher Zugänge;
- Kenntnis der politischen Idee einer nachhaltigen Entwicklung und deren Unterscheidung von einer regulativen Idee nachhaltiger Entwicklung;
- Auswahl geeigneter exemplarischer Inhalte bzw. Themen.

Die verschiedenen Anforderungen rekurren auf Wissensfacetten im Bereich des Professionswissens als Teil einer professionellen Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, sowie auf weitere konzeptuelle Anforderungen (siehe Abschnitt 5.2.1). Im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertung wurden diese Anforderungen als deduktive Kategorien herangezogen und erfuhren eine

Ausdifferenzierung und Untersetzung mit weiteren Unterkategorien und Ausprägungen (siehe Tabelle 9).

Insgesamt entfallen 102 Kodierungen (von insgesamt 221 zu wissensbezogenen Anforderungen) auf den Bereich des domänenspezifischen Wissens. Dies kann einerseits auf den vergleichsweise einfachen Zugriff auf entsprechende Anforderungen und die zentrale Bedeutung des domänenspezifischen Wissens gedeutet werden. Zugleich ließen sich im Material nur ein Teil der deduktiven Kategorien wiederfinden. Beispielsweise konnten keine Fundstellen ausgemacht werden, die exemplarisch für ein vertieftes Wissen über Inhalte eines BNE-Curriculums waren, die Kenntnisse der Unterschiede verschiedener fachlicher Zugänge zu BNE verdeutlichten oder die die Kenntnis der politischen Idee einer nachhaltigen Entwicklung und deren Unterscheidung von einer regulativen Idee nachhaltiger Entwicklung thematisierten.¹³⁸

Die anderen, oben aufgeführten Kategorien hingegen lassen sich aus dem vorliegenden Material herausarbeiten und teilweise über verschiedene Unterkategorien sowie unterschiedliche Ausprägungen spezifizieren. Ein Beispiel hierfür ist die Anforderung, BNE-bezogene Wissensbestände vertieft, sowie interdisziplinär bzw. mehrperspektivisch zu durchdringen. Hierzu finden sich acht Fundstellen in insgesamt fünf Interviews (HT02W, HT08W, HT10M, HT13W, HT18W). Wie das nachfolgende Zitat zeigt, geht es dabei zunächst um die mehrperspektivische Aufbereitung eines Themas für die Lernenden:

„Wir machen äh meist im Februar eine fächerverbindende Unterrichtswoche, wo zum Beispiel die achten Klassen ganz speziell das Thema China I: Hm. bearbeiten- von allen Seiten. Was Umwelt- betrifft, wo ja China durchaus auch Nachholbedarf hat I: Hm. Menschenrechte- aber eben auch die positiven Dinge voneinander lernen“ (HT08W, Z. 34–38).

Aufseiten der Lehrperson erfordert die multiperspektivische oder interdisziplinäre Aufbereitung von Themen und Inhalten eine entsprechende vertiefte Durchdringung der jeweiligen Lehrgegenstände, eine Betrachtung „von allen Seiten“ (HT08W, Z. 36). Dabei umreißt das Beispiel ein breites Spektrum von ökologisch-biologischen („Umwelt“) bis hin zu gesellschaftswissenschaftlichen Themen („Menschenrechte“) sowie positive und negative Aspekte („positive Dinge“, „Nachholbedarf“) und legt so eine vertiefte und interdisziplinäre

138 Diese Ergebnisse können damit zusammenhängen, dass es bisher beispielsweise kein offizielles Curriculum für BNE gibt. Mit Blick auf die Kenntnis der Unterschiede verschiedener fachdisziplinärer Zugänge kann auch die Herangehensweise im Interview ursächlich sein: Im Interview wird explizit BNE in den Fokus gerückt und nicht die jeweiligen fachdisziplinären Zugänge der Lehrpersonen, deren Eigenheiten und Schnittmengen bzw. Unterschiede zu anderen Fächern thematisiert. Weniger überraschend ist es, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer nicht über die Kenntnis der politischen Idee einer nachhaltigen Entwicklung und, davon abgegrenzt, von einer regulativen Idee nachhaltiger Entwicklung, sprechen. Diese analytische Unterscheidung ist möglicherweise relativ abstrakt und zudem nicht losgelöst von den jeweiligen BNE-Verständnissen, den individuellen Relevanzzuschreibungen an BNE sowie den Überzeugungen und Werthaltungen der befragten Lehrerinnen und Lehrer zu betrachten.

Tabelle 9: Kategoriensystem Anforderungen im Bereich des BNE-bezogenen domänenspezifischen Wissens

Thematische Struktur	Kategorie	Unterkategorie(n)	Ausprägungen
BNE-bezogenes Fach- bzw. domänenspezifisches Wissen (als Teil des Professionswissens)	vertiefte, interdisziplinäre bzw. mehrperspektivische Durchdringung von Wissensbeständen		
	vertieftes Wissen über Inhalte eines BNE-Curriculums		
	(unterrichtsbezogene) Anknüpfungspunkte für BNE kennen	Lehrplan	
		Fachunterricht	fachliche Ziele
			Fachinhalte/ fachbezogene Themen
		fächerverbindende oder interdisziplinäre Unterrichtsettings	
		Projekte	
Aktuelle Ereignisse			
(außerunterrichtliche Anknüpfungspunkte) ^{a)}			

	Kennntnis der Unterschiede verschiedener fachlicher Zugänge		
	Auswahl geeigneter exemplarischer Inhalte/Themen		
	Kennntnis der politischen Idee einer nachhaltigen Entwicklung und deren Unterscheidung von einer regulativen Idee nachhaltiger Entwicklung		

Quelle: Eigene Darstellung, Ausschnitt

a) Materialgeleitete wurde die Unterkategorie „außerunterrichtliche Anknüpfungspunkte“ herausgearbeitet. Diese bezeichnet von Lehrerinnen bzw. Lehrern benannte Möglichkeiten der Umsetzung von BNE, die in einem eher losen, mittelbaren Zusammenhang mit der unterrichtlichen Umsetzung von BNE stehen. Zu den sich zumeist auf das außerunterrichtliche Schulleben beziehenden Ausprägungen der Unterkategorie zählen a) Ganztagsangebote: „wir haben auch äh nennt sich UNESCO-Club [...] wir haben in diesem Jahr n Sponsorenlauft mitgemacht hier () n Regenwaldlauf, was dann äh nicht nur darum ging um äh jetzt das Stück Regenwald zu kaufen sondern wir haben auch da äh drüber gesprochen und Filme angeguckt und diskutiert über äh diese Palmölplantagen zum Beispiel die da ja entstanden sind, äh ja wir haben dann angefangen () im Internet zu suchen () wo hier dieses Palmöl dort verwendet wird“ (HT18W, Z. 56 – 62); b) Schulpartnerschaften: „und gegenwärtig haben wir ne Schulpartnerschaft mit einem Schulkomplex in Gambia. (2) und wir versuchen dann auch seit [...] äh hinsichtlich dessen erst mal das Land und n bißchen unserer Schülern näher zu bringen. (1) und wir versuchen dann auch nicht immer diese Schiene zu fahren das ist ein afrikanisches Land alle sind ganz arm () sondern wir versuchen eigentlich dieses Globale hier mit reinzubringen, das heißt dass es eigentlich letztlich auch Kinder sind () die lernen wollen () die eigentlich nur frühlich leben wollen und letztlich ihre Zukunft meistern wollen“ (HT13W, Z. 27 – 34); sowie c) Schulleben (z. B. Umgang mit Ressourcen): „täglich wenn ich äh durchn Flur geh bei dem Wetter () es scheint die Sonne und bei uns im Haus brennt Licht könnt ich ausflippen, und ich bin glaub ich nach wie vor fast die Einzige die es immer wieder zähle seit zig Jahren ausmacht wenn sie das sieht“ (HT14W, Z. 79 – 81). Aufgrund des eingeschränkten Bezugs auf Unterricht als Kernfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern wird diese Unterkategorie mit ihren Ausprägungen im Folgenden nicht weiter dargestellt bzw. mitgeführt.

bzw. mehrperspektivische Durchdringung von BNE-bezogenen Wissensbeständen nahe. Im Sinne der in dieser Arbeit zugrunde gelegten Perspektive, dass die Reflexionen der befragten Lehrpersonen immer auch auf sich stellende Ausgangsprobleme in der Unterrichtspraxis verweisen, lässt sich das Beispiel als Rekurs der zitierten Lehrperson auf die wahrgenommene Anforderung bei der Umsetzung von BNE ausdeuten.

Deutlich häufiger als im Falle der vorangehenden Kategorie berichten die interviewten Lehrpersonen über (fach-)unterrichtliche Anknüpfungspunkte für BNE. Insgesamt 79 Fundstellen finden sich hierzu über alle Interviewtranskripte verteilt. Die Auswertung ergibt sechs Unterkategorien, nach denen sich die Aussagen der interviewten Personen sortieren lassen (siehe Tabelle 9). Neben den bereits im Kategoriensystem aufgeführten Unterkategorien (Lehrplan, Fachunterricht und fächerverbindende bzw. interdisziplinäre Unterrichtssettings) benennen die Lehrerinnen und Lehrer mit projektbezogenen Arbeitsformen, aktuellen Ereignissen bzw. Anlässen sowie außerunterrichtlichen Aktivitäten drei weitere Anknüpfungspunkte für BNE. Die materialgeleitet entwickelten Unterkategorien umfassen teilweise verschiedene Ausprägungen, die das inhaltliche Spektrum der jeweiligen Aussagen abbilden.

Die Unterkategorie „Lehrplan“ wird in den Interviews häufig in Zusammenhang mit bestimmten Themen und/oder Klassenstufen als ein Anknüpfungspunkt für BNE thematisiert:

„na zum Beispiel in Biologie ähm sieben ist das Thema Ökologie“ (HT08W, Z. 168).

Die zitierte Lehrperson weist hier aus, dass sie in der Umsetzung von BNE auf Wissen über mögliche Verknüpfungen mit dem Lehrplan verfügt. „Fachunterricht“ als zweite Unterkategorie wird am häufigsten thematisiert im Zusammenhang mit der Frage nach Anknüpfungspunkten für BNE im Unterricht. Die Ankerbeispiele zeigen, dass die Lehrpersonen für die Umsetzung von BNE gezielt fachliche Themen und Inhalte sowie Zielstellungen von Fachunterricht aufgreifen und in Bezug zu BNE setzen:

– Ziele von Fachunterricht

„jetzt haben wir zum Beispiel mh (.) Kleidungsstücke wer? verdient was? an der Jeans. so. ner und jetzt ham wir Prozentrechnung da würde ich jetzt sagen so der (4) der Besitzer der Firma verdient 50 Prozent, der Händler verdient 25 Prozent, es bleibt eben nur ein Prozent für die armen Näherinnen übrig. /I: Hm./ Ner, die in Singapur das äh (.) dort zusammennäht. Alles andre bekommen die andern. So und das baue ich jetzt halt in Mathematikunterricht ein das mer da die Prozentrechnung für solche Dinge nutzen.“ (HT02W, Z. 26–32);

– fachliche Themen und Inhalte

„Ökologie. dort arbeite ich ganz stark mit dem Begriff Nachhaltigkeit [...] dass ich da eben Beispiele bringe (.) Zahlen auch (.) Statistiken äh wo halt wirklich nachweisbar ist es wird immer (.) es sterben immer mehr Arten aus auf unserer Erde [...] wo wir dann

auch im Internet recherchieren [...] das Abschmelzen der Polkappen (.) welche Auswirkungen das hat die Klimaerwärmung [...] wo ich jetzt rein äh vom von der ökologischen Seite rangehe“ (HT08W, Z. 168–181),

„Sie können in der achten Klasse dort das Thema Geld nicht behandeln, wenn sie die Globalisierung nicht im Hinterkopf haben“ (HT10M, Z. 123–124),

„im Fach Geschichte. da (.) spielt es doch ab und zu äh ne große Rolle. indem man auch Vergleiche äh ziehen kann (.) in den Epochen und in äh ja (.) wenn man zum Beispiel Industrialisierung im neunzehnten Jahrhundert sieht (.) welche äh Probleme das auch mit sich gebracht hat äh wie man damit umgegangen ist (.) um dann auch Parallelen zu ziehen eben zur Gegenwart“ (HT18W, Z. 45–49).

Die Beispiele zu den verschiedenen Ausprägungen der Unterkategorie fachunterrichtlicher Anknüpfungspunkte zeigen, dass die Lehrerinnen bzw. Lehrer mehr oder weniger explizite fachunterrichtliche Bezüge herstellen. Zugleich bewerten die interviewten Lehrpersonen auch die Eignung der verschiedenen Schulfächer für BNE unterschiedlich. Einige Lehrpersonen sehen inhärente Bezüge hinsichtlich der von ihnen unterrichteten Fächer:

„zur Umwelt isses eigentlich sogar im Lehrplan mit drin (.) äh dass man da einen Bereich auch direkt hat (.) zur Umwelterziehung- äh klarzumachen wie hat der Mensch auch seine Umwelt zerstört. und da is eigentlich der Anknüpfungspunkt auch automatisch (.) dass man da in die Gegenwart geht“ (HT05W, Z. 137–140).

Andere Personen vertreten die Auffassung, die Mehrheit der Schulfächer enthalte grundsätzlich fachinhärente Bezüge zu BNE. Zudem sehen sie die Lehrperson in der Verantwortung, diese gegebenenfalls selbst herzustellen:

„naja in den Lehrplänen ist es ja im Prinzip drin /I: Hm./ ne? ist ja in jedem Lehrplan ausgewiesen oder man muss es halt hineininterpretieren. ähm (3) naja (.) also in Mathe ist es immer bißchen schwierig, aber (3) Geschichte mit Welterbe bietet sich an [...] in Mathe bietet sich das da nicht so an“ (HT02W, Z. 251–257).

Wieder andere Personen erachten bestimmte Fächer(-gruppen) als besser anknüpfungsfähig für BNE als andere:

„Fächer die da (.) ich sag jetzt mal im größeren Maße geeignet sind /I: Hm./ das sind nun mal die Geisteswissenschaften und in Kombination mit ein paar Naturwissenschaften“ (HT10M, Z. 161–163).

Die Auseinandersetzung mit dem Material macht dabei deutlich, dass das domänenspezifische Wissen zu BNE bedeutsam dafür erscheint, ob bzw. inwiefern eine Lehrperson fachunterrichtliche Anknüpfungspunkte für BNE ausweisen kann (vgl. auch Rieckmann 2013). Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den befragten Personen. Die Studie von Uitto und Saloranto (2017, S. 9) verweist auf Zusammenhänge zwischen dem BNE-spezifischen Wissen von Lehrpersonen und „the tradition, methods, and practices of different subjects’ teaching“. Vor diesem Hintergrund sowie der in diversen BNE-Konzeptionen angenommenen besonderen Passfähigkeit einiger Unterrichts-

fächer (z. B. Bagoly-Simó & Hemmer 2017, S. 13–14; BMZ & KMK 2007, S. 62) sowie deutlicher, fachbezogener Unterschiede der Implementierung von BNE in Fachcurricula (z. B. Brock 2018, S. 113) erscheint der Erklärungsansatz über das jeweilige fachbezogene Wissen auch für das hier untersuchte Sample plausibel. Angesichts der geringen Fallzahlen kann er jedoch nicht als systematischer Zusammenhang herausgearbeitet werden. Darüber hinaus können individuelle Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrpersonen, die eine normative Orientierung am Leitbild einer BNE nahelegen, Einfluss darauf nehmen, ob bzw. inwiefern Lehrpersonen Anknüpfungspunkte für BNE im Fachunterricht ausweisen. Darauf deuten beispielsweise Forschungsergebnisse von Winter und Firth (2007) hin (siehe Abschnitt 6.5.4). Eine Lehrerin fasst dies in eigenen Worten prägnant zusammen: „Man muss eben einen Fokus drauf haben, ich muss es wollen“ (PT04W, Z. 621–622). An anderer Stelle sagt eben jene Lehrperson: „Es wird auch Lehrer geben, an die sie nicht rankommen und dann können wir die Nachhaltigkeit dreimal festschreiben, dann ist das auch egal“ (PT04W, Z. 256–257).

Neben fachunterrichtlichen Anknüpfungspunkten für BNE werden besonders häufig Aussagen berichtet, die sich in der Unterkategorie „Projekte“ zusammenfassen lassen. Entlang ihrer organisatorischen Rahmung lassen sich diese in Unterrichtsprojekte und Projektstage differenzieren:

– Unterrichtsprojekte

„wir haben (.) ganz typisch jedes Jahr in der siebten Klasse n sogenanntes Umweltprojekt laufen (.) nennt sich Umwelt und Sport. läuft hinten am [Name]-See [...] also der [Name]-See ist eigentlich ihr [= die Schülerinnen und Schüler – Anmerkung F.H.] Naherholungsgebiet. ne? die müssen also was [...] über die Entstehung dieses äh Naherholungsgebiets wissen (.) was war das mal und wie wirts gegenwärtig genutzt (.) wie gehts weiter? wie siehts aus mit der Wasserqualität? wie siehts aus mit dem Pflanzenbewuchs dort ne? und wir bauen dann den Sport noch immer mit ein“ (HT13W, Z. 95–102);

– Projektstage

„dann haben wir dieses Jahr den großen internationalen Projekttag als UNESCO-Projektschule. ganz einfach ausgedrückt gehts ums Thema Ernährung (.) in der Welt“ (HT13W, Z. 219–220).

Als weitere Unterkategorie zu den Anknüpfungspunkten für die Umsetzung von BNE werden von den Lehrpersonen „fächerverbindende bzw. interdisziplinäre Unterrichtssettings“ genannt:

„dass wir im fächerverbun- äh fächerverbindenden Unterricht ne äh in allen Klassenstufen äh dort Themen haben die in die Richtung Nachhaltigkeit auch gehen (2) und äh dass sich das von der Sache her wie n roter Faden (.) sozusagen entwickelt [...] wir fangen zum Beispiel (.) mit den fünften Klassen an (.) mit Baum und Wald“ (HT18W, Z. 99–103).

Daneben greifen die Lehrerinnen und Lehrer punktuell auch aktuelle Ereignisse auf, um Bezüge zu BNE herzustellen. Entsprechende Aussagen lassen sich als eine weitere Unterkategorie zusammenfassen:

„was wir aufgreifen ist wenn [...] weltweit irgendwelche Katastrophen passieren [...] ne? also die Tsunami-Katastrophe zum Beispiel (.) oder das letzte Erdbeben dort“ (HT13W, Z. 85–88);

„Und Menschenrechte da ist ja immer der zehnte Septemb- äh Novemb- Dezember, zehnter Dezember der Tag der Menschenrechte. Ne? da reden wir eigentlich als Klassenlehrer mit den Kindern über die Menschenrechte“ (HT02W, Z. 253–256).

Im Unterschied zu „Lehrplan“, „fachunterrichtlichen Anknüpfungspunkten“ und „Projekten“ werden „fächerverbindende bzw. interdisziplinäre Unterrichtssettings“ und „aktuelle Anlässe“ weitaus weniger häufig von den interviewten Lehrpersonen benannt. Dies könnte aus dahinterstehenden Gelegenheitsstrukturen resultieren. Während aktuelle Ereignisse kaum vorhersehbar sind und möglicherweise deshalb selten explizit in die Planung und Gestaltung von Unterricht einfließen (können), überschreiten fächerverbindende bzw. interdisziplinäre Settings oftmals die klassische Organisationsform des Unterrichts. Dabei unterliegen sie auch Rahmenvorgaben, z. B. festgelegten (Mindest-)Zeitkontingenten.¹³⁹ Nicht zuletzt dadurch bringen fächerverbindende bzw. interdisziplinäre Settings einen höheren Vorbereitungs- und Durchführungsaufwand mit sich, der auch dadurch bedingt ist, dass sie oftmals in Kooperation mit anderen Kolleginnen und Kollegen oder mit außerschulischen Akteuren umgesetzt werden (zu entsprechenden Vorgaben in Sachsen vgl. Comenius-Institut 2004, S. 7; zum Thema der Kooperation siehe Abschnitt 6.5.3).

In der Summe zeigt sich, dass Lehrerinnen und Lehrer vor allem auf Lehrpläne und fachbezogene Anknüpfungspunkte rekurrieren und damit die Querschnittsaufgabe BNE innerhalb einer schulfachlichen Organisationslogik verorten. Dies ist zwar durchaus erwartbar. Zugleich verweist es auf zwei Anforderungen: Wie kann der interdisziplinäre, mehrdimensionale und komplexe Charakter der Querschnittsaufgabe BNE unter den Bedingungen von Fachunterricht umgesetzt werden? In welchem Verhältnis stehen die Querschnittsaufgabe BNE und die jeweiligen Fachinhalte zueinander? Darüber hinaus verweist die Thematisierung von Projekten als mögliche Anknüpfungspunkte einerseits auf die damit entstehenden Möglichkeiten, komplexe, BNE-bezogene Fragen und Problemstellungen mit Lernenden zu bearbeiten. Andererseits lassen diese eine eher punktuelle, zeitlich begrenzte und in sich abgeschlossene Umsetzung von BNE vermuten (vgl. Ohlmeier & Brunold 2015).

139 Beispielsweise sind die Lehrpläne in Sachsen so ausgelegt, dass Schülerinnen und Schüler „mindestens im Umfang von zwei Wochen fächerverbindend arbeiten“ (Comenius-Institut 2004, S. 7).

Eine weitere, häufig auffindbare Kategorie stellte die Auswahl geeigneter Themen im Kontext einer BNE dar. In zwölf (von 15) Interviews konnten hierzu insgesamt 28 Fundstellen identifiziert werden (PT02M, PT04W, HT02W, HT03W, HT05W, HT06M, HT08W, HT09W, HT10M, HT13W, HT14W, HT18W):

„Alles, was Klimaentwicklung, Globalisierung ist, da können sie richtig, da können sie das richtig inhaltlich ausbauen“ (PT04W, Z. 368–369);

„ich hab jetzt praktisch nur kleine sechste, siebente Klasse. /I: Hm./ Grad bei Diagramme zeichnen /I: Hm./ nehmen wir auch ganz viel Zahlenmaterial möglichst aktuell. Armut /I: Hm./ Ner, Welternährung, solche Dinge, also bekommen wir ja durch UNESCO immer aktuelle Zahlen. Das werten wir aus /I: Hm./ und da reden wir natürlich auch drüber“ (HT02W, Z. 124–128);

„in der Sprache -zumindestens in den oberen Klassen hat man auch immer wieder Themen, äh wie Umweltzerstörung, oder wie gesunde Ernährung und solche Dinge, also da is eigentlich- kommen alle Themen ja auch irgendwo vor. Leben in der dritten Welt, also- des is immer irgendwo auch mit involviert, zumindestens je nach Altersstufe“ (HT05W, Z. 140–144).

Die angeführten Beispiele verdeutlichen, dass entsprechende Themen von den befragten Lehrpersonen primär als (schul-)fachliche Themen, z. B. in Biologie (PT04W), Mathematik (HT02W) oder Englisch (HT05W), gerahmt werden. Dies ermöglicht eine Integration von BNE-bezogenen Themen in die bestehende fachlogische Organisationsstruktur von Schule und rekuriert auf die Anforderung, BNE auf der Ebene von unterrichtlichen Themen und Inhalten umzusetzen. Zugleich deutet sich hier auch die professionelle Anforderung an, die sich aus dem Ins-Verhältnis-Setzen von fachcurricularen Anforderungen und den Umsetzungsanforderungen der Querschnittsaufgabe BNE ergeben. Mit Blick auf die konzeptuell angelegte inhaltliche Komplexität von BNE, die geradezu eine Vernetzung verschiedener Themenbereiche und (schul-)fachlicher Wissensbestände erfordert (vgl. Hellberg-Rode & Schrüfer 2016; Buddeberg 2016; vgl. Heinze & Hallitzky 2014), ist eine solche (schul-)fachbezogene Konzeption BNE-relevanter Themen mit Blick auf den Anspruch der interdisziplinären und mehrdimensionalen Umsetzung von BNE genau zu betrachten.¹⁴⁰

Fasst man die Ergebnisse der Auswertungen zu professionellen Anforderungen im Bereich des domänenspezifischen Wissens zusammen, so wird deutlich, dass sich in den Interviews keine Hinweise auf eine Einbindung von

140 Zum Problem der theoretischen Konstitution der unterrichtlichen ‚Sache‘ (z. B. als Gegenstand, Sache, Thema, Inhalt, Problemstellung), auf die als gemeinsames „Drittes“ von Lehrenden und Lernenden im Unterricht (z. B. Sünkel 1996) Bezug genommen wird, vgl. Spindrin, Heinze, Herfter, Mortag, Melzer u. a. 2017. Die Autorinnen und Autoren zeigen anhand von ausgewählten allgemeindidaktischen Theorien, wie jene die unterrichtliche ‚Sache‘ theoretisch konstituieren, und reflektieren daraus erwachsende Konsequenzen für deren (empirische) Betrachtung.

BNE in ein übergeordnetes, eigenständiges BNE-Curriculum finden. Auch gegebenenfalls vorhandene schulische Leitbilder aus dem Kontext der UNESCO-Projektschularbeit scheinen diese Lücke nicht zu füllen, da sie nicht thematisiert werden. Zugleich wurde deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer häufig bezüglich der Umsetzung von BNE auf (schul-)fachliche Anknüpfungspunkte rekurrieren oder (schul-)fachliche Themen in den Kontext einer BNE einordnen. Beispielsweise benennen die befragten Lehrerinnen und Lehrer zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Umsetzung von BNE und beziehen sich dabei häufig auf Fachlehrpläne bzw. den Fachunterricht, in geringerem Maße auch auf Projekte und interdisziplinäre Settings. Die Lehrpersonen zeigen zudem, dass sie BNE-Themen und -Inhalte auswählen können, und berichten diesbezüglich insbesondere von an fachlichen Logiken orientierten Themen und Inhalten. Mit Blick auf die hier thematisierte Frage der professionellen Anforderungen bedeutet dies, dass Lehrerinnen und Lehrer zuvorderst auf individuelle, vermutlich fachdisziplinär geprägte und vor allem individualisierte domänenspezifische Wissensbestände zurückgreifen, die nicht vor einem spezifischen BNE-Curriculum entfaltet werden (können) und selten interdisziplinär ausgerichtet sind. Zugleich weist die starke Orientierung an Fachunterricht als Rahmung und Anknüpfungspunkt für BNE – gegenüber den deutlich seltener aufzufindenden Bezügen auf interdisziplinäre Settings und Perspektiven – darauf hin, dass Lehrerinnen und Lehrer eine doppelt vermittelnde Rolle nicht nur in Richtung Lernende, sondern auch zwischen schulfachlicher Organisationslogik und den Anforderungen einer BNE als Querschnittsaufgabe wahrnehmen (müssen). In der Summe scheint es Lehrerinnen und Lehrern kaum möglich, BNE als einen überfachlichen Gegenstand oder als komplexe, überfachliche Problemstellung im Rahmen ihrer Kerntätigkeit in den Blick zu bekommen.¹⁴¹

6.5.2.2 Anforderungen im Bereich des BNE-bezogenen didaktischen Wissens

Die Querschnittsaufgabe BNE stellt spezifische gegenstandsbezogene didaktische Anforderungen an ihre unterrichtliche Umsetzung (vgl. Künzli David & Kaufmann-Hayoz 2008, Künzli David 2007). Hiervon ausgehend wurden die Lehrerinnen und Lehrer im Verlauf der Interviews danach gefragt, welches

141 Es sei angemerkt, dass sich dieser Befund teilweise als methodologisches und methodisches Artefakt ausdeuten ließe. Einerseits wurden die interviewten Lehrpersonen in ihrer doppelten Rolle als Expertin bzw. Experte für Unterricht (Lehrerin bzw. Lehrer im Allgemeinen) und zugleich als Fachlehrerin bzw. Fachlehrer adressiert. Im Interview wurden teilweise Nachfragen in Bezug auf unterrichtete Fächer gestellt. Andererseits waren die Lehrpersonen aufgefordert, Beispiele für die Umsetzung von BNE aus ihrer unterrichtlichen Praxis, die notwendigerweise überwiegend eine fachunterrichtliche Praxis darstellt, zu berichten. Dem wird entgegnet, dass sich die hier zeigende Herausforderung insbesondere auch in der praktischen Umsetzung von BNE vor dem Hintergrund der existierenden Rahmenbedingungen ergibt.

BNE-bezogene didaktische Wissen sie ihrer Ansicht nach benötigen, um BNE im Unterricht umsetzen zu können. In der Darstellung des Forschungsstandes wurde bereits deutlich, dass zahlreiche Autorinnen bzw. Autoren konkrete didaktische Prinzipien im Kontext einer BNE benennen oder auf (fach-)didaktische Kompetenzen von Lehrpersonen verweisen (z. B. Lehmann, Bertschy & Künzli David 2017; Rieckmann 2013; Rauch & Steiner 2013; Künzli David 2007; siehe Abschnitt 2.4.1).

Die Auswertung der vorliegenden Interviews zum BNE-bezogenen didaktischen Wissen konzentrierte sich auf Basis des zugrunde gelegten Kategoriensystems auf die Kategorien „interdisziplinäre Umsetzung von BNE“, „didaktisch-methodische Umsetzung“ und „Orientierung an didaktischen Prinzipien“ (siehe Tabelle 10).

Sowohl die Analyse verschiedener BNE-Konzeptionen als auch die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand verdeutlicht die didaktische Anforderung einer interdisziplinären Annäherung an und Umsetzung von BNE (vgl. Hellberg-Rode & Schrüfer 2016; Di Giulio, Künzli David & Defila 2008 sowie Abschnitt 5.1). Für Lehrerinnen und Lehrern bedeutet dies zum einen, fachübergreifende oder interdisziplinäre Perspektiven auf BNE-bezogene Unterrichtsinhalte oder -themen in der didaktischen Gestaltung unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse mitzudenken und umzusetzen. Zum anderen sind sie gefordert, grundlegend fächerverbindend oder interdisziplinär angelegte Lehr-Lernsettings und Arbeitsformen didaktisch zu konzipieren und zu realisieren. In den vorliegenden Interviews wird eine fachübergreifende, fächerverbindende oder interdisziplinäre Umsetzung von BNE in zwölf Fundstellen in insgesamt fünf Interviews (PT02M, HT02W, HT10M, HT13W, HT18W) thematisiert. Dabei fokussieren die Lehrpersonen einerseits auf BNE-bezogene Themen, die interdisziplinär betrachtet und bearbeitet werden:

„fächerverbindenden Unterricht [...] Wir haben dort äh versucht diese UNESCO-Themen, die Hauptthemen dort abzudecken, und da versuchen wir dort äh es so zu machen, dass altersgemäß dort die Schüler äh alle Themen durchlaufen“ (HT18W, Z. 593–597);

„das ist dann quasi im Rahmen des interdisziplinären Unterrichts, wenn wir fächerübergreifend arbeiten. Thema Ernährung: Das geht natürlich sowohl in die Biologie, das kann man natürlich in die Kunst mit rüber nehmen, aber selbst in die Mathematik, indem man halt [...] Kalorienkalkulationen oder so was in der Richtung macht“ (PT02M, Z. 118–122).

Andererseits werden in den Interviews fächerverbindende Lernsettings angesprochen. Hierbei fällt wiederholt auf, dass diese häufig die klassische Organisationsform der Unterrichtsstunde auflösen und vor allem projektförmig organisiert sind:

„wir machen also die ganze Schule diese Projektstage und es äh wird eingebunden in den fächerverbindenden Unterricht. Die bekommen dann natürlich auf die Sache mit'm Wald, die ham ja Aufgaben dort zu erledigen, na Pflanzenbestimmung und (.) solche

Tabelle 10: Kategoriensystem didaktische Anforderungen

Thematische Struktur	Kategorie	Unterkategorie(n)	Ausprägungen	
BNE-bezogenes didaktisches Wissen	Orientierung an geeigneten didaktischen Prinzipien (vgl. de Haan u. a. 2008, S. 221 – 222; Rauch & Steiner 2013; Rieckmann 2013; Sleurs 2008)	Lebensweltorientierung		
		Handlungsorientierung (Praxisbezug herstellen)		
		Problemlöseorientierung		
		Partizipatives Lernen		
		Schülerorientierung		
		Situiertes Lernen		
	Auswahl geeigneter Methoden (z. B. Projektarbeit, verflüssigte Zeitformen)	Methodische Umsetzungsformen	Exkursionen	Projektarbeit (im Unterricht oder im Rahmen von Projekttagen)
				Aktionen
				Schaffung bzw. Gewährung von Freiräumen für Auseinandersetzung
interdisziplinäre bzw. fachübergreifende oder fächerverbindende Umsetzungen von BNE	Didaktisch-methodische Aspekte zum Medieneinsatz		interdisziplinär	
			fächerverbindend	

Quelle: Eigene Darstellung. Ausschnitt

Dinge, bekommen die Schüler ja ne Note in Biologie /I: Ja./ Ner. /I: Hm./ (2) So die einige große geh'n in die Kläranlage, da ham dann Aufgaben mit der Chemie /I: Hm./ Ähm die ganz kleinen, die neue fünfte Klasse die gehen Windmühle [Ort]. Ham mer wieder Energie dabei [...] Also alles (2) jede Klasse ist drei Tage unterwegs /I: Hm, hm./ praktisch. Und das sind die Aktionstage Nachhaltige Entwicklung“ (HT02W, Z. 108–115).

Die fachübergreifende, fächerverbindende bzw. interdisziplinäre Umsetzung von BNE legt auch die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Lehrpersonen oder von Lehrpersonen mit weiteren Akteurinnen und Akteuren nahe (siehe Abschnitt 6.5.3). Zugleich sind in die fachübergreifende, fächerverbindende bzw. interdisziplinäre Umsetzung von BNE auch Anforderungen auf einer didaktisch-methodischen Ebene eingelassen, wie bereits das voranstehende Beispiel andeutet. Didaktisch-methodische Anforderungen beziehen sich dabei auf die Art und Weise bzw. Organisierung des Konnexes von Lehren und Lernen im Unterricht (vgl. Terhart 2011, S. 164) und die hierbei zum Einsatz bzw. zur Anwendung kommenden Medien.

BNE-bezogene didaktisch-methodische Aspekte werden von der Mehrzahl (12 von 15) der Lehrerinnen und Lehrer in insgesamt 41 Fundstellen – also vergleichsweise häufig – in den Interviews thematisiert. Sie beziehen sich auf verschiedene methodische Umsetzungsformen, beispielsweise:

– Exkursionen

„Chemie zum Beispiel, großes Thema in der achten Klasse ist Wasser. (1) Wo man äh vom Lehrplan her alles rund ums Wasser was die Chemie betrifft aufarbeiten (.) muss und kann dann eigentlich wunderbar wieder zum (1) zum Schutz des Wassers übergehen. Ne, also was wir auch machen. Das heißt, wir (1) besuchen wieder, weil das in der Nähe liegt, unsern [Name]-See (.) hinsichtlich Wasseruntersuchungen. (1) Wir gehen in die Kläranlage zum Beispiel“ (HT13W, Z. 130–135);

– Projektarbeit (im Unterricht und im Rahmen von Projekttagen)

„vor'ges Jahr ham mer teilgenommen am Projekt ‚Klimahelden‘ da ging's also um die Umwelt, ner? Und da ham die fünfte Klasse natürlich die ham viel gebaut, die ham Fahrzeuge gebaut ohne Benzin und Elektro. /I: Ja./ Ner? Das ham mer dann ausprobiert auf'm Wasser sind mer am Bach, und Windräder so, also auf dieser Strecke mit den Kleinen“ (HT02W, Z. 85–88),

„Wir ham also nächstes Jahr wieder mal einen internationalen Projekttag [...], das heißt wir werden genau das Thema wieder äh auch wieder in den Fokus äh stellen ähm. Innerhalb dieser drei Projekttage ist es uns dann nämlich möglich genau das zu machen, was äh so im normalen Schulalltag manchmal nicht möglich ist“ (HT14W, Z. 44–48);

– Aktionen

„Dann versuchen wir das äh auf der Ebene durch den [UNESCO-]Club dann in die (.) Klassen hineinzubringen und äh hier auch gemeinsame Aktionen zu haben, wie's der Sponsorenlauf war“ (HT18W, Z. 63–65);

- oder die Schaffung bzw. Gewährung von Freiräumen für Auseinandersetzung

„und dann fragen die Kinder von allein, wieso kommt das von Singapur? Ner? /I: Hm./ So und da würd mer dann drüber halt auch reden /I: Ja./ Kommt mer meistens von der Prozentrechnung weit weg @(.).@“ (HT02W, Z. 32–37),

„wenn sie solche gesellschaftswissenschaftlichen Fächer haben wo sie mit den Kindern (.) wo sie sie zum Nachdenken anregen (.) wo sie mit den Kindern ein Stück weit Denkprozesse weiter anstoßen“ (PT04W, Z. 117–119).

Entsprechende methodische Umsetzungsformen werden auch in der Literatur genannt (z. B. de Haan u. a. 2008, S. 221–222). Deutlich wird, dass mit Exkursionen, Projekten und Aktionen insbesondere methodische Umsetzungsformen angesprochen werden, die die vorherrschenden schulischen Organisationsformen der Unterrichtsstunde und der Schulfächer erweitern oder überschreiten. Damit einher gehen entsprechende professionelle Anforderungen bezüglich der Planung, Vorbereitung und Umsetzung solcher Formate. Zugleich legen diese didaktischen Umsetzungsformen oft vor allem eine punktuelle Integration von BNE in Schulunterricht nahe (vgl. Ohlmeier & Brunold 2015, S. 308). HT14W hebt demgegenüber den besonderen Charakter und die Sonderstellung entsprechender didaktischer Formate im Unterschied zu klassischen Fachunterricht hervor: „Innerhalb dieser drei Projektstage ist es uns dann nämlich möglich genau das zu machen, was äh so im normalen Schulalltag manchmal nicht möglich ist“ (HT14W, Z. 47–48).

Darüber hinaus werden didaktische-methodische Aspekte im Hinblick auf den Einsatz von Medien thematisiert:

- Auswahl und Einsatz von Medien

„grad bei Diagramme zeichnen /I: Hm./ nehmen wir auch ganz viel Zahlenmaterial möglichst aktuell (.) Armut /I: Hm./ ne? Welternährung (.) solche Dinge (.) also bekommen wir ja durch UNESCO immer aktuelle Zahlen. das werten wir aus“ (HT02W, Z. 125–127);

„sie können auch in den unteren Klassenstufen durch die Auswahl von Texten (.) indem sie nicht den nehmen der vielleicht das Lehrbuch anbietet (.) sondern einen der jetzt das Thema tangiert (.) was jetzt hier Nachhaltigkeit oder Globalisierung (.) das kann man alles machen“ (HT10M, Z. 235–238).

Die vorgenannten Aussagen deuten an, dass Lehrerinnen und Lehrer zusätzliche Lehrmaterialien für die Umsetzung von BNE im Unterricht recherchieren, auswählen und aufbereiten (müssen). Die didaktische Auswahl und Aufbereitung von Lehrmaterialien für den jeweiligen Unterricht ist dabei eine grundlegende professionelle Anforderung an Lehrpersonen, für die beispielsweise im ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung‘ entsprechende Kriterien definiert werden (vgl. BMZ & KMK 2007, S. 83). Im Kontext BNE stellt sich diese Anforderung in besonderem Maße, da es einerseits

zahlreiche, frei verfügbare Materialien zu BNE gibt, die insbesondere von außerschulischen Akteuren bereitgestellt werden (vgl. Kater-Wettstädt & Bergmüller-Hauptmann 2020)¹⁴², BNE jedoch bislang eher punktuell sowie vor allem implizit in Lehrbüchern und Lehrmaterialien thematisiert wird (vgl. Bagoly-Simó & Hemmer 2017, S. 17–18; Böhn & Hamann 2011).

Bildung für nachhaltige Entwicklung impliziert darüber hinaus eine Reihe an didaktischen Prinzipien, die sich u. a. aus den Ansprüchen des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung ergeben. Diesbezüglich werden in den analysierten BNE-Konzeptionen beispielsweise Anforderungen formuliert, Lernsettings so gestalten, dass die Lernenden an der Gestaltung der Lernumgebungen bzw. -settings mitwirken und so Selbstbestimmung erleben können. Zudem sollen Lerngelegenheiten situiert bzw. lebensweltnah, handlungs- und problemlöseorientiert gestaltet werden (siehe Abschnitt 5.1). Im Material lassen sich verschiedene didaktische Prinzipien in insgesamt 29 Fundstellen finden, die aus zehn Interviews stammen (PT02M, PT04W, HT02W, HT04M, HT05W, HT06M, HT08W, HT10M, HT13W, HT14W). Die Fundstellen lassen sich zu drei Prinzipien zusammenfassen:

– Lebensweltorientierung

„Der Punkt ist einfach der- Unterricht muss äh so vorgenommen werden, dass äh aus meiner Sicht immer ein Alltagsbezug und zwar zum Lebenshorizont der Jugendlichen da sein muss (.) und sie auf dieser Ebene die Bedeutsamkeit äh dessen, was sie da gemeinsam machen und lernen, ähm in der Form begreifen, dass sie bereit sind, das in ihrem Lebensschema aufzunehmen“ (HT10M, Z. 206–210);

– Handlungsorientierung (Praxisbezug herstellen)

„für mich ist es wichtig [...] äh die Dinge nicht nur theoretische anzugehen äh was weiß ich im Unterricht sondern das zu verknüpfen mit ganz praktischen Erfahrungen“ (HT14W, Z. 40–43),

„ich versuch’s dann, dass dass man ihnen den @ Wald @ etwas nahe bringt [...] Das heißt, dass man dort also auch hingeht (.) mit denen, ne. Und versucht so das ein oder andere schon zu erkennen, was könnte denn (.) besser gemacht werden, zum Beispiel, damit dieser Wald erhalten bleibt? [...] Da gibt’s also viele Projekte, die dort laufen im [Name]-Wald. Zeigen ihnen auch, wie der [Name]-Wald mal ursprünglich aussah (.) in früheren Jahren, als er noch nicht den Einflüssen unterworfen war. [lautes Atmen] Also über die Praxis, in dem wir letztlich mit denen dort hingehen. Anders funktioniert das nicht“ (HT13W, Z. 172–183);

– Schülerorientierung

„das setzt voraus, als erstes eine Unterrichtsgestaltung die Begeisterung nach sich zieht, was man sicherlich nicht immer schafft /I: Hm./ dass man äh die Themen so auswählt und so gestaltet, dass sie von Interesse sind /I: Hm./ dass man die Mittel der Vermitt-

142 Lina Bürgener und Matthias Barth (2020) verweisen auf die Potenziale kooperativer Materialentwicklung in Zusammenarbeit von Lehrkräften, Hochschule und außerschulischen Bildungsakteuren.

lungen so wählt, dass der Schüler damit auch äh noch ne Portion Freude ver- äh verbindet /I: Hm./ als Frage der Methoden, Frage der technischen Mittel, äh Offenheit für für moderne Sachen /I: Hm./ ganz einfach um sie da mitzunehmen“ (HT10M, Z. 211–216).

Die voranstehenden Beispiele zeigen, dass in den Aussagen der Lehrpersonen insbesondere didaktische Prinzipien im Fokus stehen, die an der Lebenswelt und den Voraussetzungen der Lernenden ansetzen. Inwieweit damit didaktische Prinzipien angesprochen werden, die sich spezifisch aus den Anforderungen einer BNE ergeben, ist fraglich. Möglicherweise sind diese didaktischen Prinzipien auch vor dem Hintergrund des Alters der Lernenden zu betrachten oder stehen in einem Zusammenhang mit der Schulform Oberschule, an der die Lehrerinnen und Lehrer des Samples mehrheitlich unterrichten. Darüber hinaus weisen die hier aufgeführten didaktischen Prinzipien auf die Bedeutung der Integration von BNE in die lebensweltlichen Erfahrungsräume von Lernenden hin. Komplexe Lerninhalte und -aufgaben gilt es für die Schülerinnen und Schüler, gemäß deren jeweiligen Lernstandes und deren individueller Lernvoraussetzungen, didaktisch aufzubereiten und begreifbar zu machen (vgl. Lehmann u. a. 2017; Rieckmann 2013; Sleurs 2008). Angesichts der Komplexität und Interdisziplinarität von BNE scheinen Lehrende hier in besonderem Maße gefordert zu sein.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass die Lehrerinnen und Lehrer sowohl mit Blick auf interdisziplinären Unterricht als auch in Bezug auf weitere didaktisch-methodische Umsetzungsformen häufig Projektarbeit oder andere projektformige Settings im Zusammenhang mit BNE benennen. Damit stehen im Kontext einer BNE vor allem zeitlich begrenzte, oft punktuelle Lernsettings im Fokus. Diese gehen einher mit einer starken Handlungs- und Lebensweltorientierung als vielfach berichtete, zugrunde gelegte didaktische Prinzipien. Wenngleich entsprechende didaktische Anforderungen weniger häufig als gegenstandsbezogene Wissensaspekte thematisiert werden, so zeigt sich auch hier eine hohe Übereinstimmung der wahrgenommenen Anforderungen aufseiten der interviewten Lehrerinnen und Lehrer mit professionellen Anforderungen, die in BNE-Konzeptionen eingelassen sind.

6.5.2.3 Anforderungen im Bereich des allgemeinen pädagogischen Wissens

Als Bereich professioneller Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer umfasst allgemeines pädagogisches Wissen verschiedene Wissensfacetten, wie z. B. bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen, allgemeindidaktisches Wissen sowie entwicklungs- und lernpsychologische Grundlagen des Lehrens und Lernens (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 484–485). Anders als domänen-spezifisches Wissen und das darauf bezogene didaktische Wissen, die sich auf die jeweilige Wissensdomäne bzw. im schulischen Kontext insbesondere auf

die Schulfächer als strukturierenden Handlungsrahmen (vgl. Tenorth 2006) beziehen, beschreibt allgemeines pädagogisches Wissen einen Wissensbereich, der Voraussetzung für das erfolgreiche Unterrichtshandeln von Lehrerinnen und Lehrern ist – und dabei über das konkret unterrichtete Fach bzw. die jeweilige Wissensdomäne hinausreicht. Damit ist allgemeines pädagogisches Wissen gerade nicht als BNE-spezifisch zu verstehen. Zugleich ergaben die Analyse ausgewählter BNE-Konzeptionen und die Betrachtung des Forschungsstandes einige Aspekte, die im Anforderungsbereich des allgemeinen pädagogischen Wissens zu verorten sind (siehe Abschnitte 5.1 und 5.2) und mit einer gewissen Häufigkeit und Wiederkehr in BNE-Konzeptionen aufgegriffen werden. Neben der Kompetenzorientierung, die in den BNE-Konzeptionen als grundlegend und weithin akzeptiert für die Umsetzung von BNE im Unterricht herausgestellt wird, sind es vor allem eine ganzheitlich-integrative Sichtweise auf Lernprozesse und die Betrachtung des Lern- und Lebensraumes Schule in einer sozialen Umwelt, die als BNE-bezogene Anforderungen im Bereich des pädagogischen Wissens an Lehrpersonen herangetragen werden. Darüber hinaus sind entwicklungs- und lernpsychologische Aspekte von Bedeutung, um Lernerinnen und Lerner angesichts der Komplexität von BNE nicht zu überfordern. Auch eine Fokussierung auf Metakompetenzen (z. B. Lernen lernen) sowie die Orientierung an den Lernenden¹⁴³ werden im Kontext einer BNE als wichtig erachtet, und in einen Begründungszusammenhang mit den Charakteristika des zugrunde liegenden Verständnisses von Bildung und nachhaltiger Entwicklung gestellt.

Tabelle 11: Kategoriensystem allgemeine pädagogische Anforderungen

Thematische Struktur	Kategorie	Unterkategorie(n)	Ausprägungen
(BNE-bezogenes) pädagogisches Wissen (als Teil des Professionswissens)	Kompetenzorientierung		
	ganzheitlich-integrativer Anspruch: Schule als Lern- und Lebensraum in einer sozialen Umwelt		
	Entwicklungs- und lernpsychologisches Wissen		

143 Die Kategorie Lernerin-/Lernerorientierung wurde aufgrund ihrer inhaltlichen Überschneidung mit Schülerin-/Schülerorientierung als didaktisches Prinzip im weiteren Verlauf dieser Arbeit nicht weiter mitgeführt.

Thematische Struktur	Kategorie	Unterkategorie(n)	Ausprägungen
	Förderung des Aufbaus von Metakompetenzen (z. B. Lernen lernen, lebenslanges Lernen)		

Quelle: Eigene Darstellung, Ausschnitt

In der vorliegenden Interviewauswertung werden diese professionellen Anforderungen im Bereich des allgemein-pädagogischen Wissens daher trotz ihres grundlegenden domänenübergreifenden bzw. -unabhängigen Charakters mitgeführt (siehe Tabelle 11), da sie in BNE-Konzeptionen und -Diskursen häufig thematisiert werden.

Im Zuge der Interviewauswertung konnten einige der oben genannten Kategorien im Material aufgefunden werden, wobei auch hier ein konkreter, spezifischer Bezug zu BNE selten ausgemacht wurde. Im Unterschied zu den BNE-Konzeptionen, die die Umsetzung von BNE als kompetenzorientiertes Unterrichten konzipieren (vgl. Di Giulio & Künzli 2005, 2006; BMZ & KMK 2007; de Haan 2008, de Haan u. a. 2008), fanden sich in den Interviews keine expliziten Hinweise darauf, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer BNE als bzw. in einem kompetenzorientierten Unterricht umsetzen. Dieser zunächst diskrepant erscheinende Befund erweist sich bei näherer Hinsicht vermutlich als ein methodisches Artefakt. Im Interview wurde zwar nach Zielen einer BNE gefragt, dabei aber vor allem auf inhaltlich-fachliche Ziele abgestellt, weniger auf konkrete, bei den Lernenden zu erreichende Ziele. Insofern ist es möglich, dass entsprechende Sichtweisen aufgrund der Fragerichtungen im Interview keinen Eingang in die Reflexionen der befragten Personen gefunden haben.

Als professionelle Anforderung häufig thematisiert wurde hingegen ein holistischer Anspruch an Schule als Lern- und Lebensraum in einer sozialen Umwelt. Dabei werden Schule und schulische Bildung als in ein soziales Gesamtgefüge eingebettet (Umwelt) (vgl. BMZ & KMK 2007) betrachtet:

„es greift alles ineinander. Die Schüler, die dann eben die ersten drei Jahre solche Dinge mitgemacht haben, die gelernt haben sich für was zu engagieren, die äh gemerkt haben, das ne Idee (.) etwas grundlegend Wichtiges ist, werden sich auch ganz schnell für andere Bereiche dann äh begeistern und dann auch engagieren und so verhalten sie sich dann eben auch im Schüleraustausch mit, mit äh äh, mit Polen was wir machen, oder mit Frankreich oder mit Kalifornien oder äh wenn die irgendwo als Gäste dort auftreten, das genau das zeigt sich dann dort“ (HT10M, Z. 135–141).

Für Lehrpersonen ergibt sich hier die professionelle Anforderung, eine Orientierung an Inhalten und Prinzipien einer BNE nicht nur in den (Fach-)Un-

terricht, sondern darüber hinaus in die Gestaltung des Lernortes Schule sowie der sozialen Beziehungen in Schule einzubringen. Damit einher gehen Ziele schulischen Lernens, die über den Erwerb von Wissen und Qualifikationen hinaus insbesondere auf Persönlichkeitsentwicklung abstellen:

„na dass sie halt über den Tellerrand rausgucken ner und nicht sagen, was geht mich das jetzt an, ob die in Somalia verhungern. /I: Hm./ Ner, um die auch ein bissl zu sensibilisieren das se da auch ein Gefühl dafür ham und auch mal bedauern und was können wir tun.“ (HT02W, Z. 270–272).

Insgesamt finden sich 16 Fundstellen zu dieser Kategorie in zehn Interviews (HT02W, HT04M, HT05W, HT06M, HT08W, HT10M, HT13W, HT14W, HT18W, PT04W), wobei der konkrete Bezug auf BNE oft diffus verbleibt.

Der Rekurs auf entwicklungs- und lernpsychologisches Wissen bei der Umsetzung von BNE findet sich in einigen wenigen Interviews. Insgesamt fünf Fundstellen in vier Interviews (HT02W, HT05W, HT10M, PT04W) thematisieren die Anforderung, die Umsetzung von BNE immer auch zu den spezifischen kognitiven Fähigkeiten und altersgerechten Möglichkeiten der Lernenden in Bezug zu setzen:

„das ist, müssen sie auch situativ entscheiden, das ist ähh, sie haben Klasse X oder Kurs Y, bei dem einen geht das sehr gut, bei den anderen gehts ganz zäh, /I: Hm./ unterschiedliche Gründe, Interessenlage, auf Grundverständnis, intellektuelle Voraussetzungen, die einen fordern das förmlich ein /I: Hm./ ja, die anderen müssen sie erst ein bisschen dahin schieben, äh die einen haben Interesse für ihre Gegenwart, verfolgen die Medien, lesen Zeitungen, /I: Ja./ sind informiert, die anderen gar nicht, außer im bezgrenzten Raum, ähm das müssen sie dann versuchen anzupassen.“ (HT10M, Z. 306–312);

„Ich kann ja entsprechend des Alters, äh mir das Thema raussuchen, ner und wie gesagt vor‘ges Jahr hatten wir die Dritte Welt Projekte wieder. Wo kommt die Schokolade her? Warum ist die Banane krum? Und das kann mer ja kindgerecht in ner fünf machen oder in der zehn, macht mer halt was andres.“ (HT02W, Z. 60–64).

Während das zweite Beispiel thematisch auf BNE rekurriert und unter Bezug auf das Alter der Lernenden entwicklungs- bzw. lernpsychologische Überlegungen andeutet, ist das erste Beispiel konkreter in seinen Bezügen auf lern- bzw. entwicklungspsychologische Aspekte, bleibt aber unklar im Hinblick auf deren Zusammenhang mit BNE. Letzterer scheint nur aus dem Gesamtkontext des Interviews gegeben zu sein. Zugleich deutet die geringe Zahl an Fundstellen daraufhin, dass die befragten Lehrpersonen entsprechende Aspekte wenig reflektieren bzw. thematisieren. Folglich scheinen sich für die interviewten Lehrpersonen keine spezifischen professionellen Anforderungen in dieser Hinsicht zu ergeben. Dabei kann nicht ausgeschlossen werden, dass dies der Gestaltung der Interviews geschuldet ist, weil derartige Aspekte hierbei nicht im Fokus standen. Zugleich stellen sich mit Blick auf die Komplexität, Mehrdimensionalität und Normativität von BNE grundsätzliche Fragen, wie

entsprechende Themen und Inhalte gerade auch in ihrer Komplexität und Normativität unterrichtet werden können, ohne die Lernenden kognitiv zu überfordern bzw. zu überwältigen.¹⁴⁴

Darüber hinaus ließen sich einige Fundstellen herausarbeiten, in denen der Erwerb bzw. der Aufbau von Metakompetenzen im Fokus von (BNE-bezogenen) Lernprozessen (vgl. de Haan 2008; BMZ & KMK 2007) steht und als entsprechende Anforderung der Umsetzung von BNE formuliert wird:

„die Paarung von Tätigkeit und Wissen zur Kompetenz, muss im Berufsleben dann weitergeführt werden. Und den Schülern, das zu vermitteln, denen das auch klar zu machen, dass Lernen ein Leben lang weitergeht, wäre für mich auch eine Form der Nachhaltigkeit“ (PT02M, Z. 94–96);

„was jetzt Bildung betrifft, äh, dass man vielleicht net nur das Wissen vermittelt, sondern eben nebenbei den Schülern ständig Kompetenzen beibringt, wie sie zu diesem Wissen auch gelangen, wie sie sich das eben nachhaltig einprägen können“ (HT03W, Z. 58–60).

Insgesamt zehn Fundstellen in neun Interviews (PT02M, HT09W, HT08W, HT06M, HT05W, HT04M, HT03W, HT02W, HT01W) ließen sich dieser Kategorie zuordnen. Hier wird deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer BNE nicht als eine für sich stehende Querschnittsaufgabe umsetzen, sondern diese auf weitere programmatische Anforderungen und übergreifende Konzepte beziehen.

In der Summe zeigt sich, dass einige professionelle Anforderungen im Bereich des allgemeinen pädagogischen Wissens auch in Zusammenhang mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung thematisiert werden, ohne dass diese dezidiert als BNE-spezifisch betrachtet werden können. Im Kontext einer BNE besonders bedeutsam erscheinen die Anforderungen einer ganzheitlichen Umsetzung von BNE sowie der mit BNE verbundenen persönlichkeitsbildenden Ziele. Darüber hinaus deutet sich die Anforderung an, lern- und entwicklungspsychologisches Wissen insbesondere auch mit den Implikationen von Komplexität und Normativität einer BNE in Bezug zu setzen.

144 Überlegungen zu den Herausforderungen von Komplexität für transformatives Lernen finden sich bei Alhadeff-Jones (2012). Mit Herausforderungen der Normativität von BNE beschäftigen sich u. a. Schneider, Kläy, Zimmermann, Buser, Ingalls und Messerli (2019) in Bezug auf die normativen Dimensionen der ‚Agenda 2030‘ und deren Implikationen für den Wissensschaftsbereich. Frieters-Reermann (2010) thematisiert normative Herausforderungen für die (entwicklungspolitische) Bildungsarbeit von Nichtregierungsorganisationen.

6.5.3 „wenn man äh (.) externe Sachen mit einbezieht außerhalb der Schule (.), dann muss man sich bemühen, das zu organisieren“: Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation

Kooperationsbereitschaft und die Fähigkeit, mit anderen (außer-)schulischen Akteuren zur Umsetzung von BNE zusammenzuarbeiten, werden in der Literatur als wichtige professionelle Anforderungen im Kontext von BNE genannt (vgl. Bludau 2016; Rauch & Steiner 2013; Di Giulio, Künzli David & Defila 2008). Begründet wird dies, wie bereits dargestellt, mit der Komplexität von BNE und der interdisziplinären Ausrichtung des Konzepts. Darüber hinaus bieten gerade auch Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren die Möglichkeit, die Umsetzung von BNE lebensnah und lebendig zu gestalten und Impulse für die Entwicklung neuer Lernkulturen zu erhalten sowie die Erfahrungen und Expertisen von außerschulischen Akteuren im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung zu nutzen (vgl. Bludau 2016, S. 59–60; Stoltenberg 2006, S. 74). Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass Aspekte von Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit von den Lehrpersonen thematisiert werden. Diese lassen sich theorie- und empiriegeleitet in drei Unterkategorien einteilen und beziehen sich auf die Zusammenarbeit in Lehrendenteams, mit außerschulischen Partnern und in (inter-)nationalen Netzwerken (siehe Tabelle 5 im Abschnitt 5.2.3). Während sich Erstere auf die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums einer Schule bezieht, stehen bei der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern bzw. in (inter-)nationalen Netzwerken unterschiedliche Akteure anderer (Teil-)Systeme (z. B. Wirtschaft, außerschulische Bildung) bzw. schulische Akteure aus anderen Schulen und Ländern im Fokus. Es lassen sich hier also einerseits intraprofessionelle Formen der Zusammenarbeit innerhalb bzw. außerhalb des eigenen Schulkontextes sowie andererseits interprofessionelle Formen der Zusammenarbeit unterscheiden. Damit sind verschiedene professionelle Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer verbunden, die sich beispielsweise auf die Verständigung über Fachinhalte oder fachbezogene Zugangsweisen (vgl. Hempel 2019; Di Giulio, Künzli David & Defila 2008), über verschiedene Professionen und Berufsfelder (z. B. Speck, Olk & Stimpel 2011; Möller 2009; Schnitzer & Pautz 2007) oder über sprachliche, kulturelle, nationale (Regelungs-)Grenzen hinweg beziehen. Weitere professionelle Anforderungen richten sich auf die konkrete, kollaborative Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Unterricht oder unterrichtsbezogenen Lernsettings. Nicht zuletzt gehen damit jeweils unterschiedliche Ressourcenaufwände und organisatorische Aufwände einher.¹⁴⁵

In den vorliegenden Interviews werden die verschiedenen, unter Kooperation gefassten Aspekte unterschiedlich häufig thematisiert. Zur Kooperation in

145 Eine ausführliche theoretische und empirische Betrachtung der Zusammenarbeit von Schulen und Nichtregierungsorganisationen für die Umsetzung des Lernbereichs Globale Entwicklung im Rahmen einer BNE findet sich bei Bludau (2016).

Lehrendenteams finden sich im Material sieben Fundstellen, verteilt auf drei Interviews (HT02W, HT08W, HT13W). Die Analyse verdeutlicht, dass sich die Zusammenarbeit mit anderen Lehrerinnen und Lehrern auf unterschiedliche Settings bzw. Gruppen von Lehrenden richtet, z. B. auf:

– Arbeits- bzw. Steuergruppen (für die UNESCO-Arbeit)

„Wir haben zum Beispiel in der UNESCO-Arbeit ein Schüler-UNESCO-Team, wir haben ein Lehrer-UNESCO-Team“ (HT13W, Z. 205–206),

„wenn wir Projekte machen, dann haben wir so ne Steuergruppe UNESCO-Arbeit, die setzt sich dann zusammen und macht Vorschläge“ (HT02W, Z. 191–192);

– „Fachzirkel“

„reden wir in den Fachzirkeln drüber, ner, was machen wir, ner- Meinetwegen siebente Klasse wenn die Energie behandelt wird oder die neun, also dann wird das in den Fachzirkeln festgelegt“ (HT02W, Z. 189–191);

– das Kollegium als Ganzes

„ich denke mir eigentlich immer aus, was wir machen, sagen wir es so, ner und natürlich wird es mit ähm Kollegen diskutiert, ner, wir ham zum Beispiel ein Jahr gehabt ähm Welterbe, auch im fächerverbindenden Unterricht mit- mir ham hier die Johanniskirche /I: Hm./ in [Ort] und weil wir hier keine Welterbestätte haben und ham alles auf diese Johanniskirche [...] und ich hab mich dann mitm Musiklehrer, der mit der Orgelmusik und Chemie mit der Zerstörung des Mauerwerks durch die Salz. Dort ham wir wieder in allen Fächern was drin gemacht“ (HT02W, Z. 327–333).

Dabei bezieht sich die Zusammenarbeit in Lehrendenteams auf verschiedene Ziele und Inhalte. So zeigen die voranstehenden Beispiele, dass im Fokus der BNE-bezogenen Zusammenarbeit die gemeinsame Festlegung von Arbeitsschwerpunkten oder und die gemeinsame Projekt- bzw. Unterrichtsplanung stehen. Darüber hinaus zielt die kollegiale Zusammenarbeit auch darauf ab, dass die Lehrerinnen und Lehrer in einer Schule „an einem Strang ziehen“ (sollen):

„letzten Endes, dass wir alle an einem Strang ziehen- dass das im Kollegium auch gemeinsam angegangen wird [...] Es sind im Moment äh ich glaube zwölf Kollegen, die dort ganz intensiv sich fortbilden“ (HT08W, Z. 64–67);

„alle zwei Jahre- der UNESCO-Projekttag, der Internationale [...] da möchte ich- und das haben wir auch in den letzten Jahren so gemacht- dass wirklich an dem Tag die ganze Schule was macht [...] das ist ni bloß das, was manchmal so Gruppen machen, sondern da sind wir alle. /I: Hm/ Wir sind UNESCO-Projektschule“ (HT08W, Z. 497–502).

Zugleich wird in der Auswertung deutlich, dass nur wenige Lehrpersonen die BNE-bezogene Zusammenarbeit mit anderen Lehrerinnen bzw. Lehrern thematisieren.¹⁴⁶ Anders als in der Literatur proklamiert, scheint diese Anforderung

146 Die geringe Nennhäufigkeit kann gegebenenfalls durch die spezifische Funktion eines Teils

rung – zumindest für das hier vorliegende Sample – kaum von Bedeutung zu sein.

Deutlich häufiger lassen sich in den Interviews Aussagen zur Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren oder mit (inter-)nationalen Akteuren finden. In insgesamt 19 Fundstellen, bei etwa der Hälfte aller interviewten Lehrpersonen (HT02W, HT04M, HT05W, HT08W, HT10M, HT13W, HT14W), finden sich Hinweise auf eine BNE-bezogene Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern. Diese ist einerseits darauf gerichtet, Materialien bzw. Angebote der außerschulischen Partner zu nutzen, Angebote etc. in die Schule zu holen und dort unterrichtsbezogen mit außerschulischen Akteuren zusammenzuarbeiten:

„wir arbeiten da wieder mit dem Eine-Welt-Laden zusammen, und äh in einer Klassenstufe werden wir es zum Beispiel so machen, es gibt äh im Eine-Welt-Laden verschiedene Kisten (.) so muss ich das erst mal sagen. Es gibt unter anderem eine Palmenkiste (.) wo also methodisch schon aufgearbeitet ist (.) wozu wird das alles verwendet, was dort (1) halt äh über die Palmen produziert wird, wie viel Palmen braucht man dazu, wo werden die angepflanzt, was geht dadurch zugrunde?“ (HT13W, Z. 227–232).

Andererseits bezieht sich diese Zusammenarbeit darauf, außerhalb des Lernorts Schule unterrichtliche Aktivitäten, beispielsweise Exkursionen und Projekte, durchzuführen:

„wir werden zu der Thematik, [...] es heißt ja weltbewusst Essen und Leben, Biohöfe besuchen, wir werden mit äh ner Organisation, die heißt glaub ich äh weltbe- äh (.) weltglobal oder so, äh Stadtgänge machen wo es ums Einkaufsverhalten geht und und und“ (HT14W, Z. 48–51).

Im Mittelpunkt stehen hierbei die Verbindung von Theorie und Praxis sowie Anschauungsaspekte in Bezug auf die im Unterricht behandelten Probleme und Inhalte:¹⁴⁷

„Chemie ist ja das Gleiche- die Umweltproblematik- [...] hier nutzen wir auch viele Möglichkeiten- zum Beispiel [Ort] hat ein Klärwerk- entweder in Projekttagen oder auch mal im Unterricht- dass man dort die Möglichkeiten nutzen, uns des anzugucken /I: Hm./ vor Ort zu gehen“ (HT08W, Z. 250–253).

Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren ist darüber hinaus auch durch weitere Aspekte motiviert. Beispielsweise weisen einzelne Lehrpersonen darauf hin, dass dadurch eine „positive Außenwirkung“ der schulischen Aktivitäten, ein Hineinwirken ins Schulumfeld, erreicht werden soll:

der befragten Personen als Koordinatorin bzw. Koordinator der UNESCO-Projektschularbeit an der jeweiligen Schule zusätzlich verzerrt sein.

147 Die Betonung der Anschaulichkeit und des Praxisbezugs ist möglicherweise durch die hohe Anzahl an Oberschullehrerinnen und -lehrer im Sample mitbedingt.

„also des äh des is auch en, en wichtiger Grundsatz bei uns an der Schule, dass man möglichst viele einbezieht, dass viel /I: Hm/ auch Außenwirkung da is. Dass wir da in Zeitungsartikeln oder (1) mit dem Rathaus eng zusammenarbeiten [...] Also wir versuchen auch immer wieder ene, ene positive Außenwirkung zu bringen“ (HT08W, Z. 612–616).

In Bezug auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren bei der Umsetzung von BNE werden von den interviewten Lehrpersonen verschiedene Anforderungen explizit artikuliert:

„wenn man äh (.) externe Sachen mit einbezieht außerhalb der Schule (.) dann muss man sich bemühen, das zu organisieren zum Beispiel. Ganz einfach. (3) Man muss sich vielleicht selber erst mal, denke ich mal, das ist auch so'n Punkt, drüber informieren (.) um das Ganze auf die Schüler anwenden zu können. Das bedarf schon'n bisschen mehr Arbeit“ (HT13W, Z. 390–393),

„und indem ich des quasi koordiniere und dort gucke, dass ich also tolle Partner auch an die Schule holen kann- und die natürlich auch möglichst an der Schule halten kann“ (HT05W, Z. 46–47).

Wie die voranstehenden Beispiele zeigen, nennen die interviewten Lehrerinnen bzw. Lehrer als Anforderungen die Recherche und die Identifikation von Akteuren für die Zusammenarbeit sowie die Anbahnung, Etablierung und Aufrechterhaltung der Kooperation. Daneben werden die jeweilige angebotsbezogene Information, Einarbeitung und Adaption auf die eigene unterrichtliche Arbeit, die Sichtung und Aufbereitung von Materialien der außerschulischen Partner und der, mit solchen Aufgaben verbundene Mehraufwand thematisiert.¹⁴⁸

Etwa ebenso häufig wie die Unterkategorie Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren wird in den Interviews die Zusammenarbeit in (inter-)nationalen Netzwerken angesprochen. Für diese Unterkategorien lassen sich 16 Fundstellen, verteilt auf acht Interviews (HT13W, HT10M, HT09W, HT08W, HT06M, HT05W, PT04W, PT02M), finden. Die überwiegende Zahl der kodierten Fundstellen (12 von 16) bezieht sich auf Schulpartnerschaften, wie das Beispiel zeigt:

„Wir haben ganz viele Projekte, grad heute früh sind auch wieder- is eine Delegation äh nach [Name einer Region] gefahren, zur Europawoche, unserer Partnerschule dort“ (HT08W, Z. 30–32).

Hierbei wird in der Regel kein konkreter Bezug auf Unterricht als Kerntätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern genommen. Zugleich verdeutlicht die Thematisierung von Schulpartnerschaften durch etwa die Hälfte aller interviewten Personen, dass jene aus Sicht der Befragten eine relevante Maßnahme zur

148 Zur Diskussion von Vorteilen entsprechender Angebote und Materialien zu BNE vgl. Roncevic & Hoffmann 2020. Zu Potenzialen der kooperativen Materialentwicklung im Kontext von BNE in Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Partnern vgl. Bürgener & Barth 2020.

Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung darstellen. Dies verweist auf den in BNE enthaltenen Anspruch, als umfassendes Bildungskonzept nicht auf Unterricht beschränkt zu sein, sondern ganzheitlich umgesetzt zu werden (vgl. *whole school approaches*, Ferreira u. a. 2006).

Darüber hinaus thematisieren die Befragten vereinzelt weitere Aspekte des Austauschs mit anderen (inter-)nationalen BNE-Akteuren. Wie die aufgeführten Beispiele zeigen, stehen dabei die Weitergabe eigener Erfahrungen bzw. eigenen Wissens im Rahmen von Fortbildungen, der konkrete fachliche Austausch und die inhaltsbezogene Zusammenarbeit im UNESCO-Projektschulnetzwerk sowie das Erleben einer gemeinsam wahrgenommenen Verantwortung für BNE im Rahmen des UNESCO-Projektschulnetzwerkes im Fokus:

„Ich probiere das mit einer Klasse aus, funktioniert das, was ich mir dort ausgedacht habe? [...] und dann gehe ich zum Beispiel, als Fachberater war das für mich möglich, in meine Fortbildung, in meinen Fachzirkel und stelle das den Lehrern vor“ (PT04W, Z. 479–482);

„und im September jetzt war die Fachtagung dazu in [Ort]- /I: Ja./ da war ich also auch mit in der Kommission, die die Themen noch mal ein bisschen /I: Hm./ differenziert ausgearbeitet hat, sodass also wirklich jede Klassenstufe, jede Schule da was findet“ (HT08W, Z. 506–509);

„das charmante, interessante war (.), dass man dann ähm inne Gruppe kommt von Schulen, die so wie auch oft ne, was sich ja auch bis jetzt bewahrheitet hat, äh genauso bereit sind wie wir (2), zu tauschen, auszuhelfen, was gemeinsam zu machen, äh, ähm, ja (.) ein größeres Netzwerk letztendlich in Leben zu rufen“ (HT10M, Z. 788–792).

Wie bereits zu den Schulpartnerschaften angemerkt, ist auch hier ein konkreter Bezug auf Unterricht als Kernaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern nicht aus dem Material heraus identifizierbar. Damit besitzt der BNE-bezogene Austausch mit (inter-)nationalen Akteuren in seinen verschiedenen Ausprägungen zwar für die Umsetzung von BNE eine gewisse Bedeutung, möglicherweise gerade auch in UNESCO-Projektschulen vor dem Hintergrund von deren Einbindung in das internationale Schulnetzwerk ASPnet (siehe Abschnitt 3.3.1). Dies bildet sich nicht zuletzt in der vergleichsweise häufigen Nennung entsprechender Kooperationsaspekte ab. Die Bedeutung eines solchen Austauschs für die Umsetzung von BNE im Unterricht scheint aber eher mittelbar gegeben, indem über einen BNE-bezogenen Austausch mit (inter-)nationalen Akteuren Anregungen, Bestärkung oder Motivation für die Umsetzung von BNE (auch im Unterricht) erlebt werden können.

In einer zusammenfassenden Betrachtung wird ersichtlich, dass vonseiten der interviewten Lehrpersonen vor allem BNE-bezogene Kooperationen mit außerschulischen Akteuren für unterrichtliche Zwecke thematisiert werden. Diesbezüglich artikulieren die befragten Personen nicht nur ihre subjektive Sichtweise und reflektieren ihre unterrichtliche Praxis, sondern einige der befragten Lehrpersonen formulieren konkrete Anforderungen, die ihnen hierbei

begegnen. Diese beziehen sich insbesondere auf die Anbahnung, Ausgestaltung und die Aufrechterhaltung von Kooperationen sowie die Aufbereitung und Nutzung außerschulischer Angebote für Unterricht (vgl. Bludau 2016). Die explizite Thematisierung als Anforderungen – im Unterschied zu wissensbezogenen Anforderungen – legt die Vermutung nahe, dass eine entsprechende Zusammenarbeit (immer noch) als zusätzliche Aufgabe im Tätigkeitsspektrum von Lehrerinnen und Lehrern angesehen wird und darin nicht systematisch verankert ist (vgl. ebd., S. 81; Thimm 2008). Demgegenüber spielt die Zusammenarbeit in Lehrendenteams eine nachgeordnete Rolle. Während die interdisziplinäre Umsetzung von BNE einerseits Räume für Kooperation eröffnet, wird sie zugleich auch als besonders herausfordernd und aufwändig eingeschätzt (vgl. Birke u. a., S. 198; de Araújo u. a. 2014). Die BNE-bezogene Zusammenarbeit mit (inter-)nationalen Akteuren scheint vor allem losgelöst von einem konkreten Unterrichtsbezug, aber dennoch wichtig für die Umsetzung von BNE zu sein.

6.5.4 „dass ich das wirklich mit Herzblut auch mache“: BNE-bezogene Werthaltungen und Orientierungen

In Konzepten von Bildung für nachhaltige Entwicklung sind zahlreiche Wertmaßstäbe und konstitutive Regeln eingelassen. Wertmaßstäbe entfalten sich beispielsweise entlang der konkreten Bestimmung von nachhaltiger Entwicklung oder in Bezug auf inter- und intragenerationelle Gerechtigkeitsaspekte. Konstitutive Regeln artikulieren sich u. a. in dem Anspruch einer fortlaufenden, dynamischen und partizipativen Aushandlung bzw. Konkretisierung der regulativen Idee einer nachhaltigen Entwicklung. Für die Umsetzung der Querschnittsaufgabe BNE ergeben sich daraus eine Reihe von professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer auf der Ebene der individuellen Werthaltungen und Orientierungen. Theoriegeleitet lassen sich diesbezüglich folgende (Unter-)Kategorien ausdifferenzieren (siehe Tabelle 4 in Abschnitt 5.2.2):

- die normative Orientierung auf das Leitbild nachhaltiger Entwicklung (mit den Unterkategorien Hingabe an bzw. Einsatz für BNE, wertmaßstabsbezogene Vorbildfunktion und Authentizität sowie epistemologische Überzeugungen zu BNE),
- die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Wertmaßstabsgebundenheit (bezogen auf eigene Wertvorstellungen, die unterrichtliche Tätigkeit, sowie die Auseinandersetzung mit BNE als regulativer Idee) und
- die Fähigkeit, die eigene wertmaßstabsbezogene Positionierung in Bezug auf BNE kenntlich und transparent zu machen.

Wie bereits in Kapitel 5 in Bezug auf die analysierten BNE-Konzeptionen dargestellt, ist die normative Orientierung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung in ihrer grundlegenden Bedeutung für die Umsetzung von BNE durch Lehrerinnen und Lehrer nicht zu unterschätzen (z. B. BMZ & KMK 2007, S. 66, 207). Auch die Forschung betont die Relevanz entsprechender Überzeugungen und Werthaltungen (vgl. Redman u. a. 2018, S. 61; Evans u. a. 2012; Firth & Winter 2007). In den Interviews zeigt sich die normative Orientierung der Lehrerinnen und Lehrer zunächst in der Bekundung einer persönlichen Hingabe an bzw. eines Einsatzes für Bildung für nachhaltige Entwicklung („commitment“). Hierzu finden sich im Material insgesamt 30 Fundstellen in acht von 15 Interviews (PT02M, PT04W, HT02W, HT05W, HT08W, HT13W, HT14W, HT18W). Darin drücken die befragten Lehrpersonen ihre persönliche Hingabe an BNE in verschiedenen Ausprägungen aus. Eine besonders starke Hingabe wird in folgenden Worten ersichtlich:

„Man muss eben einen Fokus drauf haben, ich muss es wollen“ (PT04W, Z. 621–622);

„Ich engagiere mich einmal als UNESCO-Beauftragte ganz stark (1) und das wissen meine Schüler auch- das merken sie schon auch aus meinem- wenn ich so in die Klassen gehe und für ne Aktion werbe /I: Hm./ dass ich das wirklich mit Herzblut auch mache“ (HT08W, Z. 486–488).

Neben solchen bekennden Aussagen finden sich auch andere, die von zurückhaltend-distanzierter Art sind oder darauf hinweisen, dass nicht das gesamte Kollegium eine entsprechende normative Orientierung ausprägt:

„letztlich ist es ja n Bildungsauftrag, ne, dem wir auch (.) diesbezüglich zu erfüllen haben. Das heißt also, wir sollen durch, und wir machen’s auch, durch verschiedene Projekte, selbst im Unterricht (.) die Schüler auf Themen hin zu lenken, die für sie auch in Zukunft wichtig sind“ (HT13W, Z. 5–8);

„Da ist zum einen ist das Geografie, zum anderen ist das Biologie [...] wo wir da äh (1) was tun und äh (.) wo wir diese ähm naja, dieses Bewusstsein versuchen dort (.) auf irgendeine (.) Art und Weise zu erwähnen und nicht ganz so belanglos drüber wegzugehen, sondern eben auch auf die Hintergründe dort hinzuweisen“ (HT18W, Z. 52–56);

„Es wird auch Lehrer geben, an die sie nicht rankommen und dann können wir die Nachhaltigkeit dreimal festschreiben, dann ist das auch egal“ (PT04W, Z. 256–257).

Hier wird deutlich, dass die individuelle Hingabe an BNE als professionelle Anforderung aufgefasst wird, die von den einzelnen Lehrpersonen erfordert, sich selbst ins Verhältnis zum Leitbild nachhaltiger Entwicklung und zu den damit verbundenen Zielstellungen zu setzen. Dabei wird im Sinne des Commitments im Ergebnis eine Anerkennung der mit BNE verbundenen Werte und Ziele impliziert. Zugleich verweist insbesondere das letzte Zitat darauf, dass der normativen Orientierung auf BNE eine grundlegende Bedeutung für die Umsetzung von BNE zugeschrieben wird (vgl. Winter & Firth 2007, S. 354–356).

Als Ausdruck einer normativen Orientierung an BNE lassen sich zudem auf die eigene Person gerichtete Ansprüche von Authentizität (authentisch sein) in Bezug auf die vertretene normative Orientierung und eine wertmaßstabsbezogene Vorbildfunktion im Material identifizieren. Beispielsweise zeigt sich der Anspruch, als Lehrerin bzw. Lehrer authentisch zu sein, folgendermaßen:

„Ich kann ja nicht nicht mit Kindern überm Regenwald reden und und animieren, dass mer uns n Stückchen Regenwald kaufen und um den zu schützen, wenn ich nicht selber davon überzeugt bin und das muss bei den Kindern rüberkommen. Ich denke, die merken ganz schnell, wenn einer nur daherredet“ (HT02W, Z. 303–306).

Insgesamt sechs Fundstellen mit ähnlichen Aussagen finden sich in sechs Interviews (PT04W, HT02W, HT04, HT13W, HT14W, HT18W). Etwas mehr als doppelt so viele Fundstellen (15 Fundstellen, verteilt auf acht Interviews: PT04W, HT01W, HT03W, HT04M, HT08W, HT10M, HT14W, HT18W) enthalten Aussagen zu einer wertmaßstabsbezogenen Vorbildfunktion, die Lehrerinnen und Lehrer übernehmen wollen:

„für uns ist es ganz wichtig [...] ist das Miteinander zwischen Schülern, Schülern-Lehrern [...] und äh wie wollen Sie Toleranz zum Beispiel bei globalem Lernen einfordern, wenn Sie nicht in der Lage sind, äh im Alltag /I: Hm./ Toleranz zu üben und ich sag es mal kurz, ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis, ein gutes Schüler-Schüler-Verhältnis ist der erste Schritt und äh damit fangen wir an“ (HT10M, Z. 37–43);

„Ich äh versuche selber diesbezüglich äh Vorbild zu sein indem ich das auch vorlebe, nicht nur im Unterricht ich sach jetzt mal behandle, sondern dass ich in in allem was ich tue quasi auch Vorbild bin. [...] und wenn man was bei den Schülern bewirken will, das ist bei den eigenen Kindern genauso, zählt das Vorbild“ (HT14W, Z. 24–34).

Zugleich wird vereinzelt in den Interviews deutlich, dass die wertmaßstabsbezogene Vorbildfunktion von Lehrpersonen mindestens für einige der Befragten eher eine Begleiterscheinung ihrer normativen Orientierung am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung ist:

„ich kann das mit einer Person jetzt rüber(.)bringen, dass äh ich auch ne bestimmte Meinung hab, dass ich dann auch sag hier, also für mich kommt zum Beispiel nicht in Frage, dass ich äh zum Beispiel bei KIK einkaufe oder mir keine Schuhe von DEICHMANN kaufe oder solche Sachen. Und das auch mal rausbringe oder sage, ich muss nicht zehn Paar (.) Irgendwas haben äh oder was billig, will ich. Das äh das das versuch ich aber das (.) das kann bloß nebenbei irgendwo mit stattfinden, ne? Das ist, das ist kein Unterrichtsthema in dem eigentlichen Sinn“ (HT18W, Z. 400–406).

Gegenüber den zahlreichen Fundstellen zur Unterkategorie Hingabe sind deutlich weniger Fundstellen in den Unterkategorien Authentizität bzw. Vorbild sein in Bezug auf die eigene normative Orientierung im Material zu finden. Dies könnte auf den hohen Stellenwert hindeuten, den die persönliche Hingabe an bzw. der Einsatz für BNE aufseiten von etwas mehr als der Hälfte der interviewten Lehrpersonen zugeschrieben bekommt. Eine starke Hingabe ist hierbei durchaus typisch für sogenannte Pionierinnen und Pioniere, d. h. für

diejenigen Personen, die innovative Ideen (hier: die Querschnittsaufgabe BNE) implementieren und voranbringen (vgl. Bormann 2013 zu BNE als soziale Innovation und Bedehäsing 2020 zur Bedeutung von Lehrpersonen als Change Agents).¹⁴⁹ Einschränkend ist zu berücksichtigen, dass ein Sampling-Bias für die Betonung der Hingabe an BNE verantwortlich sein könnte, da ein Großteil der befragten Personen auch spezifische Funktionen an der jeweiligen Schule im Rahmen der UNESCO-Projektschularbeit übernimmt, hier also eine entsprechende Hingabe und Relevanzzuschreibung an BNE besonders zu vermuten ist.¹⁵⁰ Auch vor dem Hintergrund der Komplexität von BNE und ihrer Anlage als Querschnittsaufgabe erscheint die Betonung der persönlichen Hingabe an BNE naheliegend, da diese gegebenenfalls erst die notwendige Motivation zur Umsetzung einer komplexen Aufgabe unter (noch) nicht optimalen Bedingungen herstellt. Demgegenüber sind Authentizität und Vorbildwirkung von nachrangiger Bedeutung, da ihnen epistemologische Vorstellungen zum Modelllernen (vgl. Bandura 1977) zugrunde liegen, und Authentizität bzw. Vorbildwirkung immer auch der Anerkennung und Nachahmung durch andere (hier: Schülerinnen und Schüler) bedürfen. Zwar findet auch Summers (2013, S. 215) Hinweise darauf, dass Vorbilder für Transformationen von Bedeutung sind, aber zugleich legen ihre Daten eher nahe, dass die Orientierung der Lehrerinnen und Lehrer an BNE mit deren Integration in Curricula, mit einer Prüfungsrelevanz sowie mit deren Verankerung in der Institution Schule einhergehen.

Die normative Orientierung auf das Leitbild nachhaltiger Entwicklung findet schließlich ihren Ausdruck auch in epistemologischen Überzeugungen zu BNE. Damit gemeint sind „jene Vorstellungen und subjektive Theorien [...]“, die Personen über das Wissen und den Wissenserwerb generell oder in spezifischen Domänen entwickeln“ (Baumert & Kunter 2006, S. 498). Konkret stehen hier also epistemologische Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern zur Gestalt des BNE-spezifischen Wissens bzw. von BNE-bezogenen Prozessen des Wissenserwerbs im Fokus. Empiriebasiert ließen sich drei wesentliche Ausprägungen in dieser Unterkategorie herausarbeiten, die einerseits auf subjektive Theorien zur Bedeutung von BNE für den Lehrprozess und

149 Aus der Forschung zur Implementierung von Innovationen ist bekannt, dass der sogenannte Umstellungsaufwand bei Pionierinnen und Pionieren am Höchsten ist, d. h. diese müssen eingespielte Routinen, Traditionen und etablierte Verfahren und Sichtweisen zunächst überwinden, um Neuerungen einzubringen und zu etablieren (vgl. Gillwald 2000, S. 21; Rammert 2010). Damit Innovationen implementiert werden, müssen sie von anderen wahrgenommen, als verbesserte Lösungen anerkannt, übernommen, adaptiert und grammatikalisiert werden (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund, zugleich der jedoch oftmals „fehlenden Kenntnis dieses Bildungsauftrags auf Seiten des Schulpersonals“ (Buddeberg 2016, S. 273; vgl. Singer-Brodowski u. a. 2019), verwundert es nicht, dass einige der hier befragten Lehrerinnen und Lehrer der Hingabe an BNE eine entsprechend grundsätzliche Bedeutung für die Umsetzung von BNE zusprechen.

150 Die Ergebnisse in Abschnitt 6.5.2.1 stützen diese Vermutung.

andererseits auf BNE-bezogene Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern abstellen:

- BNE muss als Leitbild verinnerlicht, d. h. mit subjektivem Sinn versehen, und handlungsleitend sein bzw. werden

„im Kopf der Lehrer muss es sein. Dann (.) klappt es (unverständl.) denn die Kinder sind begeisterungsfähig“ (HT02W, Z. 59–60),

„Wir haben (.) noch nicht erkannt (.) wir haben insgesamt noch nicht erkannt, wie äh wie wesentlich äh ja (.) dieses nachhaltig Leben und nachhaltig sich Entwickeln ist, ne. Das äh ist in den Köpfen noch nicht drin“ (HT18W, Z. 157–159);

- die Auseinandersetzung mit BNE zielt auf subjektive Erkenntnisse und Einsichten bei den Lernenden, die in einem länger währenden Prozess entwickelt werden müssen

„um Nachhaltigkeit und Globalisierung zu thematisieren brauchen Sie Zeit, /I: Hm./ weil äh, hab ich ja am Anfang schon gesagt, Sie können das nicht anordnen, da müssen Sie Erkenntnisse und Einsichten ausprägen und das kostet nun mal viel Zeit“ (HT10M, Z. 151–154),

„wir haben die Erfahrung gemacht bei solchen Projekttagen wo die Kinder auch praktisch äh (1) tätig sein können, recherchieren können äh weil einfach auch Zeit da ist, drei Tage zusammenhängend Zeit da ist ähm, dass das mehr hängen bleibt, dass da Denk- anstöße kommen“ (HT14W, Z. 52–54);

- das konkrete Erleben ist für Lernen im Kontext von BNE bedeutsam

„das konkrete Erleben, der konkrete Kontakt, das spielt immer schon eine ganz wichtige Rolle, um auch bestimmte Erkenntnisse bei ihnen zu vermitteln und- des bleibt auch irgendwo längerfristig hängen“ (HT05W, Z. 77–79).

Diese verschiedenen epistemologischen Überzeugungen bilden sich in insgesamt neun Fundstellen ab, verteilt auf sieben Interviews (PT02M, HT02W, HT04M, HT05W, HT10M, HT14W, HT18W). Sie widerspiegeln damit individuelle epistemologische Überzeugungen, wenngleich die aufgeführten Beispiele verdeutlichen, dass ähnliche Sichtweisen bei unterschiedlichen Personen anzutreffen sind.

Die aufgeführten Beispiele zu subjektiven Theorien zur Bedeutung von BNE für den Lehrprozess sind zunächst in ihrer sprachlichen Gestalt prägnant. Sie stellen darauf ab, dass BNE kognitiv verinnerlicht und handlungsleitend, also „in den Köpfen“ sein sollte. Auch die weiter oben bereits angeführten Beispiele zu verschiedenen Ausprägungen der normativen Orientierung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung verweisen darauf. In den hier dargestellten Beispielen kommt nicht zuletzt die Idee des mentalen Bewusstseinswandels zum Ausdruck, der in politischen Dokumenten seit der Konferenz von Rio de Janeiro 1992 gefordert wird und auch Eingang in Konzeptionen von Bildung für nachhaltige Entwicklung gefunden hat (siehe Abschnitt 1.2.1). Zunächst

soll er quasi als Voraussetzung aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer in Form einer entsprechenden normativen Orientierung Niederschlag finden.

Die beiden anderen Ausprägungen der Kategorie epistemologische Überzeugungen verweisen auf Vorstellungen über den Lernprozess aufseiten der Schülerinnen und Schüler im Kontext einer BNE. Erkenntnisse und Einsichten werden dabei als individuelle, in der (selbsttätigen) Auseinandersetzung zu entwickelnde Sichtweisen betrachtet. Deren Entwicklung ist eingebettet in einen länger währenden zeitlichen Prozess bzw. benötigt den Bezug auf konkrete Erfahrungen („Erleben“). Darin deutet sich auch ein Bezug auf die Handlungs- und Lebensweltorientierung als grundlegende didaktische Prinzipien an, die im Kontext einer BNE in der Literatur (z. B. de Haan u. a. 2008, S. 221–222; Rauch & Steiner 2013, Rieckmann 2013; Sleurs 2008), aber auch von den hier befragten Lehrpersonen häufig benannt werden. Zugleich scheint in den dargestellten Beispielen durch, dass hier vonseiten der Lehrerinnen und Lehrer auf „bestimmte Erkenntnisse“, d. h. konkrete Erkenntnisse und Einsichten im Sinne einer normativen Orientierung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung, abgestellt wird. Damit wird eine wertmaßstabsbezogene Zielrichtung der Entwicklung von Erkenntnissen und Einsichten für Lernende angestrebt und die Auseinandersetzung mit BNE auf einen tiefgreifenden Mentalitätswandel (vgl. BMU 1993, S. 261, 264) bzw. eine „Große Transformation“ (WBGU 2011) hin orientiert. Im Unterschied zum weiter oben dargestellten professionellen Anspruch, dass Lehrerinnen bzw. Lehrer eine entsprechende Vorbildfunktion übernehmen (im Sinne des Lernens am Modell), wird hier der wertmaßstabsbezogene Erkenntnis- und Bildungsprozess der Lernenden in den Fokus gestellt.¹⁵¹

Individuelle Werthaltungen und Orientierungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung sind auch in spezifische Wertmaßstabsbezüge von Unterricht bzw. der pädagogischen Tätigkeit und die damit verbundene Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Wertmaßstabsbezogenheit eingelassen. Hierbei besteht eine professionelle Anforderung an Lehrerinnen und Lehrer darin, die unterrichtliche Tätigkeit entlang entsprechender BNE-Wertmaßstäbe auszurichten und diese als solche auch kenntlich zu machen. Eine weitere Anforderung stellt

151 Nina Kolleck (2020) reflektiert das Verhältnis von Bildung und Erziehung im Kontext einer BNE und verweist auf das Dilemma der Erziehung in deren Bezug auf das Individuum einerseits und die Gesellschaft andererseits: „Ist das Subjekt der eigentliche Grund des Erziehungsgeschehens oder der Erhalt und die Reproduktion der Gesellschaft?“ (ebd., S. 18). Sie resümiert, „Bildung und Erziehung können sich der Verantwortung nicht entziehen, sondern müssen sich gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen stellen“ (ebd., S. 24). Unter Bezug auf Wolfgang Klafki verweist Kolleck darauf, dass es hierbei jedoch im Kern darum gehe, „Bildung nicht auf Erziehungsfragen zu reduzieren“ (ebd.), sondern auch und gerade im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung einen „bildungstheoretisch begründete[n] Erziehungsbegriff [...] zugrunde zu legen, sodass – F.H.] Erziehung zwar als notwendige, aber letzten Endes zu überwindende Voraussetzung von Mündigkeit, und damit Bildung erscheint“ (Heinrich, 2015, S. 14)“ (Kolleck 2020, S. 20).

die reflexive Auseinandersetzung des Bezugs auf spezifische Wertmaßstäbe dar. In der Analyse des Interviewmaterials ließen sich für die Unterkategorie Wertmaßstabbezug von Unterricht zwei Ausprägungen herausarbeiten, die diese professionellen Anforderungen widerspiegeln. Die eine bezieht sich auf einen artikulierten Wertbezug. Dieser ließ sich in 15 Fundstellen in insgesamt zehn Interviews (PT02M, HT01W, HT02W, HT03W, HT04M, HT05W, HT08W, HT10M, HT13W, HT18W) zeigen:

„wenn ich da – wieder am UNESCO-Gedanken orientiere, ich meine es geht im Kleinen los, in unserer Klasse /I: Hm./ des wertschätzende Miteinander und erstreckt sich dann aber- äh (1) Thema Menschenrechte- /I: Hm./ was wir als ganz großes UNESCO-Thema haben, dort wird des ja weitergeführt- [...] also das sind schon Werte, die klein aufgebaut werden und sich dann weiterziehen“ (HT08W, Z. 376–383),

„und in meinem kleinen Tätigkeitsfeld will ich halt gucken, dass- also dass, dass da auch wirklich drauf geachtet wird, irgendwo. Dass (1) wenigstens een Teil der Schüler rausgeht und sagt: Es ist wichtig, dass ich mich engagiere- egal jetzt, ob politisch oder Umwelt- dass ich mich engagiere, dass ich im Rahmen meiner kleinen Möglichkeiten was dazutun kann“ (HT05W, Z. 256–260),

und umfasst auch einen kritischen Wertbezug im Sinne der Auseinandersetzung mit BNE als regulativer Idee:

„unabhängig davon, ob es jetzt unbedingt zu dem Zeitpunkt im Lehrplan steht, äh die ganze Energiepolitik, ne /I: Hm./ äh einbeziehen auf aktuelle Dinge, was jetzt passiert ist in Fokushima, und dass man halt darüber spricht. Und die ganze Energieentwicklung versucht den Schülern nahezulegen auch äh politische Meinungen, die ja da plötzlich ändern /I: Hm./ erst Ausstieg dann Nichtausstieg von der Atomenergie, dann wieder Ausstieg und so weiter, und dass man sie halt aber da hingehend befähigt, dass sie net irgendwie was nachreden sollen, sondern sich selber über die Situation eine Meinung bilden sollen“ (HT03W, Z. 139–145).

Die andere Ausprägung bezieht sich auf die Fähigkeit, die eigene Wertmaßstabsbezogenheit zu reflektieren. Hier ließen sich sechs Fundstellen in sechs Interviews (PT04W, HT04M, HT08W, HT10M, HT13W, HT14W) identifizieren:

„ich kann ja nur dann global denken und global handeln, wenn ich auch bereit bin, meine eigenen Unzulänglichkeiten zu erkennen, /I: Hm./ die teilweise auch zu akzeptieren, (2) aber eben auch bereit bin, die zu ändern. [...] äh Bereitschaft zum Ändern setzt voraus, dass ich anderen Menschen auf der Welt dasselbe Recht einräume wie mir“ (HT10M, Z. 558–562).

Zusammenfassend zeigt sich, dass individuelle BNE-bezogene Überzeugungen und Werthaltungen aufseiten der hier befragten Lehrerinnen und Lehrer sich deutlich herausarbeiten lassen und insbesondere die grundlegende normative Orientierung auf das Leitbild nachhaltiger Entwicklung von zentraler Bedeutung zu sein scheint. In der Literatur werden vorhandene Zusammenhänge zwischen bereits existierenden Überzeugungen und Werthaltungen von Lehr-

personen und dem Engagement für BNE unterschiedlich diskutiert (vgl. Firth & Winter 2007, S. 600; Zhukova u. a. 2020, S. 41). Die allgemeine Bedeutung von Überzeugungen und Werthaltungen für das unterrichtsbezogene Denken und Handeln ist weithin anerkannt (vgl. Schmotz 2009; Op't Eynde, De Corte & Verschaffel 2002; Schoenfeld 1998; Pajares 1992; Wilkinson & Schwartz 1987). Mit Blick auf professionelle pädagogische (Querschnitts-)Aufgaben stellt sich insbesondere die Frage, wie entsprechende Überzeugungen und Werthaltungen im Sinne einer professionellen pädagogischen Haltung erworben bzw. entwickelt werden können (vgl. Kuhl, Schwer & Solzbacher 2014b, S. 119–120). Ein spezifischer Wertbezug im Kontext einer BNE stellt eine relevante professionelle Anforderung, auch vor dem Hintergrund der noch nicht flächendeckend realisierten Implementierung von BNE, dar. Betrachtet man die hier befragten Lehrerinnen und Lehrer als Vorreiterinnen bzw. Vorreiter bei der Implementierung der (sozialen) Innovation BNE (vgl. Bormann 2013), so erscheint die Bedeutung einer hohen individuellen Hingabe plausibel, gerade auch vor dem Hintergrund von z. T. fehlenden bzw. inadäquaten Rahmenbedingungen der Umsetzung von BNE. In den angeführten Beispielen finden sich deutliche Hinweise darauf, dass BNE „unabhängig davon, ob es jetzt unbedingt zu dem Zeitpunkt im Lehrplan steht“ (HT03W, Z. 139) oder ob das „nun mal viel Zeit“ kostet (HT10M, Z. 153–154), von einigen der befragten Personen für wichtig erachtet und eben deshalb umgesetzt wird. Dabei stehen Lehrerinnen und Lehrer vor der Anforderung, die eigene Hingabe an BNE ins Verhältnis zur Auseinandersetzung mit BNE als regulativer Idee zu stellen und den wertmaßstabsbezogenen Erkenntnis- und Bildungsprozess der Lernenden in den Fokus zu rücken. Damit einher gehen Anforderungen, Wertmaßstabsbezüge nicht nur transparent zu machen, sondern in ihrer Pluralität und Kontroversität darzustellen und eigene Positionierungen auch hinsichtlich ihrer (unterrichtsbezogenen) Implikationen zu reflektieren. Dabei unterliegen Lehrerinnen und Lehrer der Maßgabe, den Lernenden eigene Urteilsbildungen zu ermöglichen und diese nicht zu überwältigen (vgl. hierzu entsprechende Diskussionen aus dem Kontext der politischen Bildung, Kolleck 2020; Hufen 2018; Overwien 2017, S. 26; Widmaier & Zorn 2016).

In der Zusammenschau der Ergebnisse zeigt die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern an sächsischen UNESCO-Projektschulen, dass ein Großteil der in die untersuchten BNE-Konzeptionen eingelassenen Anforderungen auch von den im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragten Lehrerinnen und Lehrern reflektiert wird. Sichtbar wird, dass die interviewten Lehrpersonen wissensbezogene Anforderungen häufig und überwiegend aus ihren jeweiligen fachlichen Bezügen heraus thematisieren. Kooperationsbezogene Anforderungen werden vor allem im Kontext der interprofessionellen Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren dargestellt. Die Daten geben zudem erste Hinweise darauf, dass insbesondere die jeweils eigene normative Orientierung auf das Leitbild nachhaltiger Entwicklung für

die Umsetzung von BNE von zentraler Bedeutung für die Lehrerinnen und Lehrer zu sein scheint, beispielsweise, weil ein hohes BNE-Commitment es erleichtert, Anknüpfungspunkte zu finden oder einen höheren Aufwand für die Umsetzung von BNE zu betreiben. Dies erscheint nicht nur vor dem Hintergrund variierender Relevanzzuschreibungen an und Wissensbestände zu BNE bedeutsam, sondern auch mit Blick auf die doppelte Normativität einer BNE als pädagogische Aufgabe und gesellschaftspolitisches Leitbild.

7 Kollektiv wahrgenommene Anforderungen der Umsetzung von BNE

In den vorangehenden Kapiteln wurden zunächst drei Konzeptionen von BNE auf die ihnen inhärenten professionellen Anforderungen analysiert sowie Lehrpersonen an sächsischen UNESCO-Projektschulen zu subjektiv wahrgenommenen Anforderungen der Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung befragt. Zusätzlich wurde eine Gruppendiskussion mit Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren des UNESCO-Projektschulnetzwerks Deutschland durchgeführt. Jene koordinieren die Aktivitäten der UNESCO-Projektschulen im jeweiligen Bundesland. Als Realgruppe ausgewiesener Expertinnen und Experten¹⁵² für die Umsetzung von BNE im UNESCO-Projektschulkontext sollten die Diskussionsteilnehmenden einerseits unterrichtliche Anknüpfungspunkte für BNE und (konkrete) Beispiele der Umsetzung von BNE im Unterricht berichten bzw. schildern. Zudem sollten sie gemeinsam darüber nachdenken bzw. sprechen, welche professionellen Anforderungen im Kontext einer BNE an Lehrerinnen und Lehrer gestellt werden. Ebenso wie die interviewten Lehrpersonen an sächsischen UNESCO-Projektschulen sollten sie also ausgehend von ihren Praxiserfahrungen und -einblicken reflektieren, wie und auf welcher Basis Lehrerinnen und Lehrer die Querschnittsaufgabe umsetzen können. Der Durchführung einer Befragung der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren im Rahmen einer Gruppendiskussion lag dabei die Idee zugrunde, dass jene in einem kollektiven Setting in einen dichten und sich gegenseitig anregenden Austausch über die BNE-Praxis an unterschiedlichen Schulen mit verschiedenen Rahmenbedingungen in verschiedenen Bundesländern (im gesamten Bundesgebiet) treten. Hierbei repräsentieren sie nicht nur ihre individuellen Sichtweisen und Reflexionen, sondern nehmen als Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren auch eine stellvertretende Sprecherinnen- bzw. Sprecherrolle für die Arbeit zahlreicher Lehrpersonen des UNESCO-Projektschulnetzwerkes ein.

Die Erhebung der Sichtweisen der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren bietet damit über die Einzelinterviews mit Lehrerinnen und Lehrern an sächsischen UNESCO-Projektschulen (siehe Kapitel 6) hinausgehende Einblicke in explizite Wissensbestände und Orientierungen von mit der Um-

152 Für die im Rahmen der Gruppendiskussion befragten Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren verwende ich hier den Begriff der Expertin bzw. des Experten. Dieser Status wird ihnen aufgrund ihrer zugeschriebenen Expertise (vgl. Bromme 1992, 2008) sowie der herausgehobenen und mit Durchsetzungs- und Deutungsmacht versehenen (beruflichen) Position (vgl. Hitzler 1994; Sprondel 1979) zugewiesen. Diese wissenssoziologische Begriffsverwendung geht damit über die Begriffsverwendung im Sinne von „expert teacher“ (Berliner 1988, S. 7–12) in den Abschnitten 2.1 und 6.1 hinaus und führt neben der Expertise die soziale bzw. professionelle Stellung und Handlungsmacht als Kriterien mit.

setzung von BNE befassten Lehrerinnen und Lehrern bundesweit. Gemäß der in dieser Arbeit verfolgten Argumentation stellen diese einen Rekurs auf explizite oder implizite professionelle Anforderungen dar. Mit Blick auf die hier vorgelegte Arbeit als Ganzes erweitert die Gruppendiskussion damit nicht nur die Gruppe der befragten Lehrerinnen und Lehrer und bezieht Wissensbestände und Rahmenbedingungen über den sächsischen Kontext hinaus ein. Die Gruppendiskussion fokussiert insbesondere eine überindividuelle Ebene und dient vor dem Hintergrund der mit Deutungsmacht verbundenen Expertise der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren dazu, professionelle Anforderungen aus einer kollektiven Perspektive heraus zu validieren und zu relationieren.¹⁵³ In der hier untersuchten Realgruppe werden entsprechende Diskussionen auch als methodisch angeleitete Aushandlungs- und Verständigungsprozesse verstanden, die Ausdruck einer spezifischen professionellen Praxis sind und in denen beispielsweise die Interaktionsdynamik des Kollektivs zu einer möglichst umfänglichen und facettenreichen Sammlung von Anknüpfungspunkten und Rahmenbedingungen führt oder kollektive Wissensbestände besonders elaboriert werden.

In den nachfolgenden Abschnitten werden zunächst die Konzeption und Methodik der Teilstudie sowie zugrunde liegende Überlegungen erläutert (Abschnitt 7.1) und die Datenerhebung beschrieben (Abschnitt 7.2). Daran schließt sich die Darstellung des konkreten, mehrstufigen Vorgehens in der Auswertung an (Abschnitt 7.3), bevor die Ergebnisse vorgestellt und interpretiert bzw. eingeordnet werden (Abschnitte 7.4 und 7.5).

7.1 Konzeption und Methodik der Erhebung

Um professionelle Anforderungen der Umsetzung von BNE als überindividuell geteilte Sichtweisen auf Anforderungen zu erfassen, wurde eine kollektive Befragung konzipiert, der die Idee zugrunde lag, dass die teilnehmenden Expertinnen und Experten in einem Gruppendiskussionssetting in einen Austausch miteinander treten, der geteilte Orientierungen und Wissensbestände hervorbringt bzw. aktualisiert. Die Fokussierung auf diese Personengruppe resultierte aus der Erkenntnis im Rahmen der Interviewstudie, dass das Vorverständnis zu Bildung für nachhaltige Entwicklung bei Lehrerinnen und Lehrern an UNESCO-Projektschulen in höherem Maße einem (komplexen) BNE-Verständnis entspricht – wie es in dieser Arbeit sowie in den untersuchten BNE-Konzeptionen zugrunde gelegt wird –, als dies bei Lehrpersonen an

153 Weitere Potenziale von Gruppendiskussionsverfahren liegen u. a. darin, über die Erfassung des manifesten Sinngehalts von Redebeiträgen hinaus auch die Rekonstruktion des dahinterliegenden, latenten Sinngehalts, von kollektiven Orientierungen sowie von interaktiv-kommunikativen Aushandlungsprozessen zu ermöglichen.

Schulen ohne spezifisches BNE-Profil der Fall ist (siehe Abschnitte 6.3.1 und 6.5.1). Zugleich bilden die Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren eine herausgehoben positionierte Gruppe von Expertinnen und Experten im Kontext der UNESCO-Projektschularbeit.

Das Erkenntnisinteresse dieser Teilstudie richtet sich auf kollektive Wissensbestände und Orientierungen der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren, deren Ausdruck und Präsentation wesentlich an die Interaktion der Gruppe gebunden ist. Für die Umsetzung der Befragung wurde daher das Gruppendiskussionsverfahren nach Bohnsack (Bohnsack 2000; Bohnsack u. a. 2010; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008, S. 102–115) gewählt. Hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes und der Fragestellungen kann die Erhebung zwar auch den Expertinnen- bzw. Experteninterviews (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008, S. 131–138; Bogner & Menz 2002; Meuser & Nagel 1994) zugeordnet werden. Dem kollektiven Charakter der Erhebung wird methodisch jedoch nur eine Forschungsperspektive gerecht, die die Befragung zum einen als Ort der Artikulation und Reproduktion von Wissensbeständen und Orientierungen versteht und zum anderen die Praxis von deren interaktiver Aushandlung und Reflexion in den Blick nimmt. Die Methode der Gruppendiskussion erscheint daher – beispielsweise im Unterschied zu einem angeleiteten Expertinnen- und Expertengespräch (Fokus-Gruppe) oder zu Einzelinterviews mit den Expertinnen und Experten der hier in den Blick genommenen Gruppe¹⁵⁴ – insofern besonders geeignet, als dass sie auf die Erfassung bzw. Rekonstruktion kollektiver Orientierungen und Wissensbestände in ihrer interaktiven Artikulation zielt. Dem liegt die methodologische Annahme zugrunde, dass kollektive Orientierungen und Wissensbestände nicht erst im Diskurs der konkreten Gruppe entstehen, sondern auf einen „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1964) verweisen, der durch den Diskurs repräsentiert bzw. aktualisiert wird (Bohnsack 2000, S. 378). Der konjunktive Erfahrungsraum ist Grundlage der wechselseitigen Bezugnahmen der Teilnehmenden im Gespräch, d. h. einer spezifischen und für die Gruppe intuitiv verstehbaren Kontextualität und Indexikalität von Sinnorientierungen, und muss von ihnen nicht explizit gemacht werden. Das hier befragte Kollektiv ist nicht wie bei Karl Mannheim oder Ralf Bohnsack vorrangig durch seine Generations- oder Milieuspezifika beschrieben, sondern zunächst primär durch den geteilten Status als Expertinnen und Experten und den gemeinsamen professionellen Kontext. Dieser wird maßgeblich durch die Koordinierungsfunktion auf Bundeslandebene im Rahmen der

154 Die Durchführung von einzelnen Expertinnen- bzw. Experteninterviews mit jeweils ein bis zwei Personen pro Bundesland erschien forschungspragmatisch nicht sinnvoll, da hierbei möglicherweise die jeweiligen Rahmenbedingungen des Bundeslandes bzw. der Einzelschule für die Umsetzung von BNE die Reflexionen besonders beeinflusst hätten. Der kollektiven Befragung liegt die Annahme zugrunde, dass spezifische Rahmenbedingungen nur dann thematisch werden, wenn sie als Erfahrung bzw. Orientierung von einem größeren Teil der Gruppe geteilt werden.

UNESCO-Projektschularbeit bestimmt. Diese Koordinierungsfunktion umfasst die Zusammenführung von und Berichterstattung über Aktivitäten der UNESCO-Projektschulen im Bundesland, die Vertretung des regionalen Netzwerkes innerhalb der bundesweiten Vernetzungsstruktur, die Sicherstellung des Austauschs bzw. der Vernetzung auf Bundeslandebene sowie des Informationsflusses zwischen bundesweitem bzw. regionalem Netzwerk bzw. den Schulen vor Ort, die Organisation und Bereitstellung von Fort- und Weiterbildungen, regionalen Netzwerktagungen sowie die Interessenaggregation und -vermittlung auf Bundeslandebene bzw. in das bundesweite Netzwerk hinein. Dabei ist die Koordinierungsfunktion, wie bereits erwähnt, nicht nur mit Expertise, sondern auch mit Deutungs- und Durchsetzungsmacht verbunden. Im Falle der hier betrachteten Gruppe ergibt sich der konjunktive Erfahrungsraum der teilnehmenden Personen daher aus ihrer (unterstellten) Hingabe an und ihrer Expertise für die Umsetzung von BNE im Rahmen der UNESCO-Projektschularbeit, d. h. geteilten professionellen Wissensbeständen einerseits, sowie andererseits aus ihrer herausgehobenen professionellen Position innerhalb des Netzwerkes und der jeweiligen Schule, die sich in geteilten Handlungsorientierungen, Entscheidungsmaximen und Deutungswissen niederschlägt.

Wie bereits in Abschnitt 6.1 für die Interviewstudie dargestellt, greife ich zudem auf methodologische Überlegungen von Maiwald (2003) zurück, um die – nunmehr in einem kollektiven Setting entäußerten – Orientierungen und Wissensbestände von Lehrpersonen als Rekurs auf professionelle Anforderungen ausdeuten zu können. Entsprechend konzipiere ich die kommunikativ-kollektive Reflexion der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren in der Gruppensituation unter Rückgriff auf die professionssoziologischen Arbeiten von Maiwald (2003)¹⁵⁵ als professionelle Reflexionen im „Status von Gedächtnisprotokollen“ (ebd., S. 158). In diese sind professionelle Wissensbestände und Deutungsmuster eingelassen, und folglich kommt in ihnen immer auch ein spezifischer „strukturelle[r] Zugriff auf das Ausgangsproblem in der eigenen Berufspraxis“ zum Ausdruck (ebd.).

Ausgehend von diesen methodologischen Begründungen ist es bei der Durchführung von Gruppendiskussionen entscheidend, dass selbstläufige Gespräche der Beteiligten durch spezifische Stimuli initiiert werden, in denen sich die Gruppe diskursiv auf gemeinsame Themen bzw. Erlebniszentren einpen-

155 Von der professionalisierungstheoretisch zentralen Bedeutung von (Selbst-)Reflexionen als konstitutivem Bestandteil von professioneller Praxis und Habitus (z. B. Schön 1983; Oevermann 1996; Welter-Enderlin/Hildenbrand 2004) ausgehend, konzeptualisiert Maiwald die im Rahmen von Expertinnen- bzw. Experteninterviews angestoßenen bzw. dokumentierten (Selbst-)Reflexionen auf das eigene berufliche Handeln „als ‚natürliche‘ Daten professioneller Praxis“ (Maiwald 2003, S. 157). Theoretisch sowie empirisch legt er dar, dass in diesen „berufliche Praxis nicht allein als Gegenstand von Schilderungen ins Spiel, sondern auch über den Akt der Schilderung selbst“ komme (ebd.). Siehe auch Fußnote 117.

delt. Dabei sollten die Gespräche hinreichend offen für eigenständige Relevanzsetzungen der Teilnehmenden sein und möglichst wenig Interventionen durch die forschende Person erfahren (zu methodologischen und methodischen Prinzipien der Durchführung von Gruppendiskussionen vgl. Abschnitt 7.2.2 sowie Bohnsack & Przyborski 2009, S. 499–501; Przyborski & Riegler 2010, S. 441; Bohnsack 2003, S. 207; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 101–114). Kollektive Orientierungen und Wissensbestände finden sich insbesondere in Passagen dokumentiert, die sich durch ihre interaktive oder metaphorische Dichte auszeichnen. Derartige Passagen mit relativ engagierter Bezugnahme der Teilnehmenden aufeinander oder Passagen mit relativ detaillierten Darstellungen sind ausgehend von den methodologischen Prämissen des Gruppendiskussionsverfahrens nach Bohnsack besonders geeignet, um aus ihnen kollektive Orientierungen und Wissensbestände oder gemeinsame Themen zu rekonstruieren. Hierfür entwickelte Bohnsack das Verfahren der dokumentarischen Interpretation (siehe Abschnitt 7.3).¹⁵⁶

Die Konzeption der Gruppendiskussion erfolgte theoriegeleitet und wurde u. a. durch die Teilnahme an Methodenworkshops und Forschungswerkstätten vorbereitet und reflektiert.¹⁵⁷

Abbildung 4: Frageimpulse der Gruppendiskussion

- Welche Anknüpfungspunkte haben Lehrerinnen und Lehrer, um Bildung für nachhaltige Entwicklung in ihren Unterricht zu integrieren, im Unterricht umzusetzen? Welche Anknüpfungspunkte sehen Sie, um das zu tun? Also denken Sie an sich selbst, aber denken Sie auch an Ihre Kolleginnen und Kollegen, die heute nicht da sind, aber deren Arbeit Sie vielleicht als Koordinatoren ein wenig einschätzen können.
- Wie können Sie (bzw. Ihre Kolleginnen und Kollegen) Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht umsetzen, also was machen Sie oder Ihre Kolleginnen und Kollegen, wenn Sie mit Schülerinnen und Schülern zu BNE arbeiten?
- Was benötigen Lehrerinnen und Lehrer, um Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht umsetzen zu können?

Quelle: Eigene Darstellung

Bei der Entwicklung der Frageimpulse wurde bewusst ein inhaltlicher Konnex zwischen den problemzentrierten Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern an

156 Darüber hinaus ließe sich in Anschluss an die bereits referierten Überlegungen Maiwalds (2003) die Strukturlogik professioneller Praxis rekonstruieren. Diese steht hier jedoch nicht im Fokus des Erkenntnisinteresses.

157 Zu Forschungswerkstätten siehe Fußnote 119. Die Forscherin nahm u. a. vorbereitend an einem Methodenworkshop mit Aglaja Przyborski zu methodologischen und methodischen Aspekten von Gruppendiskussionsverfahren im Rahmen des Berliner Methodentreffens sowie an einer Forschungswerkstatt mit Nicole Pfäff zur Dokumentarischen Methode teil.

sächsischen UNESCO-Projektschulen und der kollektiven Befragung der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren hergestellt, indem die Frageimpulse aus Erfahrungen und ersten Ergebnissen der Interviewstudie abgeleitet wurden. Die Diskussionsimpulse setzen sich aus drei Teilfragen zusammen (siehe Abbildung 4). Die Impulse wurden den Teilnehmenden mündlich in der Diskussionssituation mitgeteilt und waren zusätzlich an einem Whiteboard notiert. Die doppelte Fragestellung mitsamt der nachgeschobenen Erläuterung im ersten Frageimpuls dient dazu, die Sprechposition der Regionalkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren als Expertinnen bzw. Experten zu markieren und zugleich auf deren Sprechfähigkeit für das jeweilige regionale bzw. schulbezogene Netzwerk abzustellen.

Ergänzend zur Gruppendiskussion wurde ein personenbezogener Kurzfragebogen eingesetzt, der neben biografischen Angaben (Geburtsjahr, Geschlecht, Bundesland) auch Informationen zum (Lehramts-)Studium und zur aktuellen Tätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer (Berufserfahrung, unterrichtete Fächer, Schulform und Schulart) erfasst (siehe Abbildung 10 im Anhang). Die so erhobenen Daten dienen dazu, die Gruppe der beteiligten Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren näher zu beschreiben.

7.2 Datenerhebung

Für den Zugang zur Gruppe der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren wurde eine Jahrestagung des UNESCO-Projektschulnetzwerkes genutzt, in deren Rahmen die Gruppendiskussion durchgeführt werden konnte.¹⁵⁸ Die Forscherin nahm als Externe an der betreffenden Jahrestagung teil, lernte Akteurinnen und Akteure und exemplarisch die Arbeit des Netzwerkes kennen. Zugang zur Jahrestagung, und damit zum Kreis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Gruppendiskussion, erhielt die Forscherin über die Bundeskoordination des UNESCO-Projektschulnetzwerkes. Im Vorfeld der Jahrestagung fand die Kontaktaufnahme mit der Bundeskoordination auf Basis einer schriftlichen Anfrage mit der Darstellung des Forschungsanliegens statt. Darauf folgten mehrere Telefongespräche, in denen einerseits das Anliegen der

158 Im Rahmen dieser jährlich stattfindenden Tagung treffen sich Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler aus dem bundesweiten UNESCO-Projektschulnetzwerk. In einer zweitägigen Veranstaltung stellen sie exemplarisch ihre Aktivitäten als UNESCO-Projektschulen vor, tauschen sich untereinander aus und erhalten neue Anregungen über vielfältige Inputs. Im Anschluss an die Netzwerktagung findet das Treffen der Bundeskoordination mit den Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren statt. Dabei werden die Teilnehmenden über Entwicklungen im internationalen Netzwerk und die Aktivitäten der Bundeskoordination informiert. Darüber hinaus werden im Rahmen dieser Veranstaltung u. a. die inhaltlichen Schwerpunkte und Vorhaben für das Folgejahr abgestimmt und festgelegt.

Forscherin ausführlich erläutert und mit der Bundeskoordination des UNESCO-Projektschulnetzwerkes erörtert wurde, und andererseits gemeinsam Realisierungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung forschungsmethodischer Anforderungen geprüft wurden. Auf dieser Basis gewährte die Bundeskoordination der Forscherin einen eigenständigen Tagesordnungspunkt mit einem Zeitfenster von rund zwei Stunden im Rahmen der jährlichen Zusammenkunft von Bundeskoordination und Regionalkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren (siehe Fußnote 160). Die potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppendiskussion erhielten ein Schreiben der Forscherin mit ausführlichen Informationen zum Anliegen und zur Durchführung der Gruppendiskussion vorab von der Bundeskoordination, zusammen mit der Einladung zur Jahrestagung (siehe Abbildung 11 im Anhang).

Während der Jahrestagung erhielt die Forscherin zusätzlich die Gelegenheit, das Anliegen, den Kontext und die Vorgehensweise der Gruppendiskussion in einem kurzen Informationspunkt darzulegen. Die potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden dabei über Ziele, die Durchführung der Erhebung inklusive die Aufzeichnung, die Auswertung sowie die Freiwilligkeit einer Teilnahme informiert. Sie konnten Rückfragen stellen und sich individuell zur Teilnahme bereit erklären. Um die freiwillige Teilnahme auch angesichts der Gruppensituation und damit gegebenenfalls zusammenhängender sozialer Dynamiken¹⁵⁹ zu ermöglichen, fanden die Vorstellung der Studie und die eigentliche Gruppendiskussion zeitlich entkoppelt und in getrennten Räumlichkeiten statt. Alle Teilnehmenden an der Informationsrunde zur Gruppendiskussion hatten so die Möglichkeit, auf dem Weg von Raum A zu Raum B eine Einwilligung in die Teilnahme abzuwägen und den räumlichen Wechsel als Gelegenheit zum bewussten Ausstieg zu nutzen. Die nach dem Raumwechsel anwesenden 24 Personen wurden von der Forscherin noch einmal über die methodische Vorgehensweise und die Aufzeichnung informiert und um ihre Einwilligung in die Aufzeichnung gebeten.

Die Diskussionsrunde fand in einem länglichen Raum mit einem großen, ovalen Tisch statt, auf dem insgesamt vier digitale Aufnahmegeräte verteilt waren. Die Aufzeichnung mit mehreren Aufnahmegeräten diente der vollständigen, akustischen Erfassung aller Redebeiträge im Raum vor dem Hintergrund der Gruppen- und Raumgröße. Aufgrund der Anzahl an Teilnehmenden bat die Forscherin alle Anwesenden, durch Blickkontakt und Auf-

159 Zu berücksichtigen ist, dass die befragte Gruppe auch über weitere gemeinsame Arbeitszusammenhänge verfügt, die außerhalb der Erhebungssituation liegen, d. h. die Befragten auch außerhalb dieser spezifischen sozialen Situation zueinander in Beziehung stehen. Neben den persönlichen sind auch rollenförmige Beziehungen sowie die jeweiligen Bezugssysteme, die professionelle Stellung, das Alter und die Berufserfahrung, ggf. geschlechtsbezogene Aspekte etc. relevant für den Verlauf der konkreten Interaktion der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Sie prägen somit die konkrete Kommunikation in der Gruppendiskussion und beeinflussen die aktuelle Realisierung manifester und latenter Sinnstrukturen.

merksamkeit sowie die Einhaltung allgemeiner Diskussionsregeln die Kommunikation in der Gruppe zu gewährleisten, ohne dass eine Person eine explizit moderierende Funktion einnimmt.¹⁶⁰

Die drei Gesprächsimpulse wurden zu Beginn von der Forscherin vorgestellt und zusätzlich auf einem im Raum vorhandenen Whiteboard notiert. Dieses war nur für drei Viertel der Teilnehmenden direkt einsehbar, eine kleine Gruppe saß mit dem Rücken zum Board und musste sich dezidiert umdrehen, um den Anschrieb (erneut) zu lesen. Somit hatten einige der Anwesenden die Frageimpulse zumindest potenziell beständig im Blick, während andere die angeschriebenen Frageimpulse wortwörtlich nicht (dauerhaft) vor Augen hatten. Direkt zu Beginn der Gruppendiskussion wiederholte die Forscherin den ersten Gesprächsimpuls. Sie war als ZuhörerIn während der Gruppendiskussion anwesend, aber nicht an der (inhaltlichen) Diskussion und deren Verlauf beteiligt.

Nach etwa 45 Minuten schlug eine teilnehmende Person eine kurze Unterbrechung der Diskussionsrunde vor, um zu lüften (vgl. GD+UN, Z. 595–597).¹⁶¹ Die Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer reagierten mehrheitlich zustimmend auf diesen Vorschlag, sodass die Forscherin sich veranlasst sah, diese nicht eingeplante Unterbrechung zuzulassen. Während der 15-minütigen Aussetzung der Diskussion liefen die Aufnahmegерäte weiter. Es entspannen sich viele Gespräche in Tandems oder Kleingruppen, die – soweit die Forscherin dies registrieren konnte – sich teilweise vorher diskutierten Punkten, oftmals aber auch anderen Themen widmeten. Einige Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer verließen kurzzeitig den Raum. Die Mehrheit der Anwesenden nutzte die kurze Unterbrechung (auch) zum Ausfüllen des personenbezogenen Fragebogens. Aus methodischen und methodologischen Gründen wurden diese aufgenommenen Daten von der Transkription und weiteren Auswertung ausgeschlossen.¹⁶² Zugleich verdeutlicht diese Situation, dass beispielsweise die Forschungssituation und, damit einhergehend, die Aufnahmegерäte und die Aufzeichnung der Redebeiträge und Umgebungsgeräusche, von den Teilnehmenden zu diesem Zeitpunkt der Diskussion verinnerlicht,

160 Diese Vorgabe setzten die Diskussionsteilnehmenden teilweise außer Kraft (siehe Abschnitt 7.2.1).

161 Der Raum war, gemessen an der Anzahl der teilnehmenden Personen, relativ klein. Zudem lag er direkt an einer Hauptverkehrsstraße, wodurch die Lärmbelästigung bei offenem Fenster hoch war und die Fenster folglich geschlossen blieben. Da am Tag der Erhebung hohe Außentemperaturen herrschten, war das Raumklima insgesamt recht warm und sauerstoffarm.

162 Die Pausensituation war von vielen, sich teilweise überlagernden Gesprächen und zahlreichen Nebengeräuschen (Schritte, Stühlerücken, Papiergeraschel, Tassenklappern, Straßenlärm u. ä.) geprägt. Neben der veränderten Situation, die es zu reflektieren galt (z. B. hinsichtlich der Privatheit oder Öffentlichkeit von Pausengesprächen), war es auch aufgrund der Vielzahl von Gesprächen und Geräuschen nicht möglich, Gesprächsfetzen eindeutig in ihrem Bezug aufeinander bzw. getrennt voneinander ablaufende Gespräche so darzustellen, dass deren Eigenlogik und Sinnhaftigkeit nicht verstellt würde.

akzeptiert oder vergessen wurden, da aus der Gruppe heraus keine explizite Thematisierung einer anderen Regelung für die Zeit der Unterbrechung erfolgte. Nach der Pause wurde die Gruppendiskussion in identischer Zusammensetzung weitergeführt.¹⁶³

Die Gruppendiskussion wurde im Nachgang von der Forscherin mit dem Transkriptionsprogramm f4 nach den Regeln von TiQ (Talk in Qualitative Social Research, Bohnsack 2007) transkribiert (siehe Abbildung 8 im Anhang). Für die Transkription war die wortgetreue inhaltliche Wiedergabe des Materials entscheidend, sprachliche Besonderheiten (Betonung, Pausen, Dialekt) wurden nur übernommen, wenn sie von besonderer Auffälligkeit waren. In der Transkription wird zudem weitgehend auf Interpunktionen im Sinne der deutschen Rechtschreibung verzichtet, da das gesprochene Wort nicht immer den Regeln einer orthografisch korrekten Zeichensetzung folgt bzw. Interpunktionen sowie weitere Transkriptionsaspekte bereits erste Interpretationen enthalten können. Die Forscherin nutzte die verschiedenen Aufnahmen zur wechselseitigen Überprüfung und zur Ergänzung des Transkripts, um dieses mit möglichst wenigen, der Raumakustik geschuldeten Lücken, erstellen zu können.

Zusätzlich wurden personenbezogene Daten der Teilnehmenden mittels Kurzfragebögen erhoben (siehe Abbildung 10 im Anhang). Jene wurden den Teilnehmenden zu Beginn ausgeteilt und nach dem Ende der Diskussion in einem Kasten am Ausgang des Raumes gesammelt. Zur Wahrung der Anonymität wurden die personenbezogenen Daten mit fortlaufenden Nummern versehen und getrennt von den Daten der Gruppendiskussion (Audioaufnahmen und Transkript) aufbewahrt. Die Bezeichnung der Sprecherinnen bzw. Sprecher im Transkript wurde losgelöst von den personenbezogenen Daten vorgenommen und folgt der Reihenfolge der Wortbeiträge in der Gesprächssituation. Wenngleich auf eine explizite Rückbindung der personenbezogenen Daten an spezifische Diskussionsbeiträge der einzelnen Sprecherinnen bzw. Sprecher im Rahmen der Gruppendiskussion bewusst verzichtet wurde, lässt sich diese anhand (regionaler) Selbstverortungen von Teilnehmenden während der Diskussionsrunde teilweise rekonstruieren. Aus Gründen der Anonymisierung werden die personenbezogenen Daten daher nur in aggregierter Form dargestellt und in keinen direkten Zusammenhang mit dem Diskussionsverlauf oder Einzelaussagen thematisiert. Im Transkript selbst wurden alle Daten, die Rückschlüsse auf einzelne Personen ermöglichen, anonymisiert.

Direkt im Anschluss an die Gruppendiskussion wurde zudem ein Postskript angefertigt, das wesentliche Merkmale der Gesprächssituation und Beobachtungen bzw. Eindrücke der Forscherin zum Diskussionsverlauf festhält.

163 An einer Stelle findet sich im zweiten Teil der Gruppendiskussion ein sprachlicher Rekurs auf Pausengespräche (GD+UN, Z. 714–715). Dieser verdeutlicht, dass die Diskussion teilweise auch in der Pause weitergeführt wurde.

7.2.1 Beschreibung des Datensatzes und der Diskussionsgruppe

Die während einer bundesweiten Tagung des UNESCO-Projektschulnetzwerkes¹⁶⁴ durchgeführte Gruppendiskussion liegt als Audiodokument und als Transkript vor. Das Audiodokument hat eine Dauer von rund 100 Minuten inklusive einer 15-minütigen Gesprächsunterbrechung (Pause zum Lüften). Das Transkript klammert diese Unterbrechung aus und bildet den Gesprächsverlauf der zwei relativ abgeschlossenen Diskussionsteile à jeweils circa 45 Minuten ab. Diese Zweiteilung ergab sich auf Vorschlag einer am Gespräch teilnehmenden Person und reagierte auf die situative und kommunikative Dynamik (vgl. GD+UN, Z. 595–597).

Insgesamt nahmen 24 Personen an der Gruppendiskussion teil, für die 22 (teilweise unvollständig ausgefüllte) Kurzfragebögen vorliegen (siehe Tabelle 17). Die Gruppe der Diskutierenden setzte sich zusammen aus 18 Lehrerinnen und Lehrern aus UNESCO-Projektschulen unterschiedlicher Schulformen der Sekundarstufen I und II, die im Kontext dieses Netzwerkes spezifische Koordinationsfunktionen an den Einzelschulen und/oder im jeweiligen Bundesland wahrnehmen. Weiterhin waren vier Vertreterinnen bzw. Vertreter aus Schulverwaltungen oder Kultusministerien verschiedener Bundesländer anwesend, die ebenfalls eine koordinierende Funktion innerhalb des Netzwerkes übernehmen, sowie zwei Personen aus der Bundeskoordination des UNESCO-Projektschulnetzwerkes in Deutschland. Bis auf wenige Ausnahmen sind die anwesenden Personen (langjährig) miteinander bekannt und treffen sich regelmäßig in Kontexten wie der Jahrestagung des UNESCO-Projektschulnetzwerkes. Teilweise sind sie über weitere Arbeitskontexte miteinander verbunden, z. B. innerhalb eines regionalen Netzwerkes. Die Gruppe setzte sich zusammen aus acht Personen männlichen Geschlechts und 14 Personen weiblichen Geschlechts. Für zwei Personen liegen keine Angaben zum Geschlecht vor. Eine Person befand sich zum Erhebungszeitraum im Alterssegment 30–39 Jahre, fünf Personen im Alterssegment 40–49 Jahre, acht Personen im Alterssegment 50–59 Jahre und sechs Personen im Alterssegment 60+ Jahre. Für vier Personen liegen keine Angaben zum Alter vor. Die Diskutierenden stammen aus insgesamt 15 Bundesländern. Ihre Berufserfahrung beträgt mindestens zwölf bis 40 Jahre. Für sechs Personen fehlen die Angaben zur Berufserfahrung. 16 Personen von 24 verfügen über ein Staatsexamen, fünf Personen haben einen Abschluss als Diplom-Lehrerin bzw. -Lehrer, eine Person einen Magisterabschluss. Eine Person ist zudem promoviert. Die anwesenden Personen unterrichten zahlreiche, verschiedene Unterrichtsfächer (siehe Tabelle 17).

164 Die Angabe einer Jahreszahl ermöglicht es, den Kreis der Teilnehmenden Regionalkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren und die Bundeskoordination zu identifizieren. Daher wird aus Gründen des Datenschutzes und der Wahrung der Anonymität auf diese Angabe verzichtet.

Zusammenfassend kann hier von einer Gruppe berufserfahrener Lehrerinnen und Lehrer mittleren bis höheren (Berufs-)Alters gesprochen werden, die an weiterführenden Schulen in der gesamten Bundesrepublik tätig sind. Sie weisen unterschiedliche fachliche Hintergründe auf und übernehmen spezifische Aufgaben sowie Funktionen innerhalb des deutschen UNESCO-Projekt-schulnetzwerkes. Die Gruppe der Lehrpersonen wird ergänzt von einzelnen Personen aus Schulverwaltungen oder Länderministerien, die ebenfalls spezifische Funktionen im Netzwerk inne haben.

7.2.2 Reflexion der Datenqualität

Das angewandte Gruppendiskussionsverfahren zielt auf die Erhebung kollektiver Sinnstrukturen, Wissensbestände und Orientierungen einer realen Gruppe. Dementsprechend sollen Forschende „Bedingungen schaffen [...], unter denen [...] die Gruppe bzw. ihr Diskurs, sich in seiner Eigenstrukturiertheit prozesshaft zu entfalten vermag“ (Bohnsack & Przyborski 2009, S. 499). Damit wird zunächst auf zentrale methodologische und methodische Prinzipien abgestellt (z. B. Bohnsack & Przyborski 2009, S. 499–501; Przyborski & Riegler 2010, S. 441; Bohnsack 2003, S. 207; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 1001–114). Beispielsweise empfiehlt die Literatur, dass Impulse und Interventionen von Forscherinnen bzw. Forschern die Diskussionsgruppe als Ganze adressieren sollen, um eine Ansprache und Beteiligung möglichst aller Personen und eine selbstläufige Diskussion der Teilnehmenden unter- und miteinander zu ermöglichen. Dabei sollen thematische Pfade ausgelegt werden, ohne sie vorzugeben, um der Gruppe eine Diskursstrukturierung entlang ihrer eigenen Relevanzsetzungen zu ermöglichen. Hierfür ist wiederum eine demonstrative Vagheit und Offenheit der Impulse und Interventionen förderlich sowie der Verzicht auf eine Moderation bzw. eine weitreichende Zurückhaltung in Bezug auf Interventionen. Außerdem sollten Interventionen oder Nachfragen möglichst diskursimmanent gestaltet werden, sich also auf von der Diskussionsgruppe entfaltete Themen beziehen. Mit Blick auf die Selbstläufigkeit eines Gruppengesprächs scheinen dabei auch die Homogenität oder Heterogenität einer Gruppe sowie die Anzahl der Teilnehmenden von Bedeutung. Im hier vorliegenden Fall handelt es sich in Bezug auf die Berufsgruppenzugehörigkeit und die Zusammensetzung der Teilnehmenden um eine eher homogene Gruppe, die jedoch auf unterschiedliche Rahmenbedingungen der Umsetzung von BNE im Rahmen der UNESCO-Projekt-schularbeit in den jeweiligen Bundesländern und Einzelschulen trifft. Insofern kann die Gruppe als homogen hinsichtlich ihrer Zusammensetzung, aber heterogen hinsichtlich ihrer Erfahrungen beschrieben werden. Zugleich handelt es sich um eine, an der Anzahl der beteiligten Personen gemessenen, recht große Diskussionsgruppe (siehe Abschnitt 7.2.1). Üblicherweise werden Gruppengespräche mit kleineren

Gruppen von idealerweise sechs bis acht Personen durchgeführt (vgl. Patton 2002, S. 385). Dahinter steht die Annahme, dass interaktive, dichte Bezugnahmen in einer kleineren Gruppe spontan realisierbar und für die Beteiligten nachvollziehbar bzw. händelbar sind. In größeren Gruppen ergibt sich die gruppenspezifische Herausforderung, dass häufig einige wenige Gruppenmitglieder aktiv Redebeiträge einbringen und den Diskussionsverlauf gestalten bzw. dominieren, ein größerer Teil der Gruppe dagegen nicht zu Wort kommt. Daher wird in größeren Gesprächsrunden häufig darauf zurückgegriffen, Gesprächskonventionen (z. B. Moderation, Anzeigen von Redeübernahmewünschen) aktiv zu etablieren und durchzusetzen, um einerseits ein möglichst störungsfreies miteinander Reden und andererseits die Wahrung der Teilhabemöglichkeit aller Beteiligten zu gewährleisten. Vor diesem Hintergrund stellt die Anzahl der Teilnehmenden in der hier betrachteten Gruppe eine Herausforderung dar, die dem Anliegen, selbstläufige, interaktiv-dichte Gespräche zu initiieren, nicht per se förderlich scheint. Allein aufgrund der Anzahl der teilnehmenden Personen scheint die Möglichkeit der schnellen Bezugnahme und Reaktion auf einen vorangehenden Redebeitrag eingeschränkt – entweder, weil sie potenziell in der Polyphonie von Zwischenrufen unter-, oder auf der Warteliste von angezeigten Redeübernahmewünschen verloren zu gehen droht. Insofern ist die durch die Gruppe erfolgte Diskursorganisation auch hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen zu reflektieren.

Betrachtet man den tatsächlichen Diskussionsverlauf, so verlief die Gruppendiskussion – von der ungeplanten Pause abgesehen – störungsfrei und selbstläufig. Bis auf einzelne Ausnahmen brachten sich alle Anwesenden in das Gespräch ein, wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß. Die Teilnehmenden organisierten ihre Redeübernahmen selbstständig und zugleich diszipliniert. Letzteres zeigt sich daran, dass sie einander ausreden ließen, abwarteten, bis Redebeiträge beendet wurden und Redebeiträge nacheinander anschlossen. Als überwiegend als Lehrerinnen und Lehrer arbeitende Personen sind sie (Unterrichts-)Gespräche in vergleichbaren Gruppengrößen gewohnt und entsprechende kommunikative Verhaltensweisen sind eingeübt. Insofern kann der Diskussionsverlauf durchaus als ein typisches Gespräch im professionellen Kontext betrachtet werden, z. B. als Unterrichtsgespräch¹⁶⁵, als Gesprächssetting einer Dienstberatung oder Lehrerinnen-/Lehrerkonferenz.

Im Verlauf der Diskussion kündigten die Teilnehmenden sich gegenseitig ihre Redebedarfe mittels Handzeichen an. Redeübernahmen wurden weitgehend selbstläufig mit Hilfe von Blickkontakten organisiert. Die Forscherin verzichtete vollständig auf eigene Interventionen und formulierte ausschließlich die Eingangsimpulse zu Beginn beider Diskussionsteile. Zusätzlich waren, wie bereits dargestellt, die Frageimpulse an einem Whiteboard notiert. Damit

165 Diese Assoziation wird dadurch verstärkt, dass das aus dem Kreis der Teilnehmenden geäußerte Pausenbedürfnis nach circa 45 Minuten, also dem üblichen Zeitfenster einer Unterrichtsstunde, formuliert wurde (vgl. GD+UN, Z. 595–597).

waren sie potenziell als schriftlich artikulierte Intervention der Forscherin über den gesamten Diskussionsverlauf präsent. In der Gruppe gab es eine Person, die sich nicht mit eigenen Wortbeiträgen an der inhaltlichen Ausgestaltung der Diskussion beteiligte. Indem sie darauf achtete, in welcher Reihenfolge die anderen Diskutierenden Redebedarfe anzeigten und punktuell über Gesten bzw. Handbewegungen eine Rederechtzuweisung erteilte, nahm diese Person eine teilweise implizite, teilweise explizite Moderationsfunktion wahr.¹⁶⁶ Dies war vonseiten der Forscherin nicht vorgesehen. Im Transkript wird diese Moderationsrolle an zwei Stellen deutlich: Einmal schließt ein Sprecher direkt an einen Vorredner an, wird aber von einem „ja äh ähm“ seitens der ‚moderierenden Person‘ unterbrochen und bricht den begonnenen Redebeitrag daraufhin ab. Gleichwohl er direkt im Anschluss erneut das Wort ergreift, führt er nicht seine eigentliche Rede fort. Stattdessen erkennt er mit seiner Äußerung „oh Entschuldigung“ die Unterbrechung als legitim und sein eigenes ‚Fehlverhalten‘ im Sinne der impliziten Wortergreifungskonventionen innerhalb dieser Gruppe an. Direkt im Anschluss an die Entschuldigung setzt eine andere Person mit dem Sprechen an und ergreift – nun auf scheinbar legitim(iert)er Basis – das Wort (vgl. GD+UN, Z. 255–261). An einer anderen Stelle nutzt die ‚moderierende Person‘ eine Redepause und platziert den Vorschlag, eine kurze Pause bzw. Unterbrechung einzulegen (GD+UN, Z. 595–597). Dies verweist darauf, dass die disziplinierte Selbstläufigkeit der Diskussion durch eine ordnende, auf einer verbalsprachlichen Ebene kaum dokumentierte Instanz organisiert (vielleicht sogar: durchgesetzt) wurde. Das Zusammenwirken der Diskutierenden ist damit nicht als spontane Interaktion, sondern als regelgeleitete, konventionalisierte Interaktion im Sinne einer professionellen Praxis zu betrachten (vgl. Abschnitt 7.1; Maiwald 2003).¹⁶⁷ Folglich wird die Diskursorganisation einerseits aus einer Berufsrollenidentität heraus ausgestaltet und ist andererseits als organisierte Bezugnahme zu reflektieren, die sich beispielsweise in zeitlich versetzten Bezugnahmen entäußert.

7.2.3 Die Rolle der Forscherin im Datenerhebungsprozess

Gemäß den voranstehend dargestellten Prinzipien der Durchführung von Gruppendiskussionen nahm die Forscherin eine zurückhaltende, nicht intervenierende Rolle ein. Dennoch saß sie leibhaftig mit am Tisch, war also körperlich in der Diskussionsrunde anwesend und ihre Präsenz wurde auch durch

166 Diese Person nimmt im Kreise der Anwesenden eine herausgehobene Position ein und wird von der Gruppe stillschweigend in der moderierenden Rolle akzeptiert.

167 Nicht zuletzt kann die herausgehobene Position der moderierenden Person sowie deren Akzeptanz durch die Gruppe auch auf Hierarchien oder Asymmetrien innerhalb der Gruppe verweisen. Diese Perspektive wird im weiteren Verlauf der Interpretation jedoch nicht weiterverfolgt.

die im Raum stehenden Frageimpulse sowie deren Niederschrift am Whiteboard fortwährend aktualisiert.¹⁶⁸ An zwei Stellen wird die Forscherin direkt adressiert und ihre Rolle im Diskussionsverlauf dadurch thematisch. Nachdem die Diskussionsrunde einen ersten Abschluss gefunden zu haben scheint und eine mehrere Sekunden andauernde Pause entsteht, schlägt eine Person vor, die Fenster zu öffnen. Dabei bittet sie mit einem nachgeschobenen, „wenn Ihnen das recht ist“, um das Einverständnis der Forscherin für diesen Vorschlag (GD+UN, Z. 596). Zugleich markiert sie sprachlich eine Differenz zwischen der Gruppe („wir“) und der Forscherin („Ihnen“). Diese Markierung der Forscherin als Externe wird gegen Ende der Diskussion, als die Forscherin zum zweiten Male direkt adressiert wird, wiederholt (vgl. GD+UN, Z. 874). Nachfolgend wird vonseiten der Diskutierenden der Versuch unternommen, nunmehr die Forscherin zu befragen und zugleich eine Rückmeldung zum Diskussionsverlauf zu erhalten: „Es würde mich jetzt interessieren das heißt einerseits warum Sie sich überhaupt UNESCO-Projektschulen für diese Umfrage zu BNE ausgesucht haben das heißt was erwarten Sie sich jetzt von uns oder haben Sie sich erwartet?“ (GD+UN, Z. 910–912).¹⁶⁹ Dies deutet darauf hin, dass die Präsenz der Forscherin für die Gruppe immer gegenwärtig ist, und die Diskutierenden ihre Redebeiträge nicht nur zum Austausch untereinander nutzen, sondern bewusst auch für eine Fachöffentlichkeit bzw. Reflexionsinstanz (die Forscherin) darstellen. Diese Lesart wird durch den hohen Anteil an argumentativen, propositionalen Redebeiträgen sowie die Feststellung von Anonymisierungsbedarf (GD+UN, Z. 682) gestützt. Entsprechend ist in der Auswertung der Gruppendiskussion auch diese spezifische Bedeutung der Forscherin als (un-)mittelbar Öffentlichkeit schaffende Adressatin des Diskurses zu reflektieren.

7.3 Die dokumentarische Methode im Forschungsprozess

Zur Auswertung von Gruppendiskussionen entwickelte Ralf Bohnsack das Verfahren der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2003, 2007). Dieses gestaltet sich als ein mehrstufiger Interpretationsprozess, um den verschiedenen Sinnebenen des Datenmaterials gerecht zu werden: In Anlehnung an die wis-

168 Etwa eine halbe Stunde nach Beginn der Diskussion greift eine Person die auf dem Whiteboard notierten Frageimpulse auf, um eine eigene Proposition einzuleiten: „ich weiß nicht ob wir jetzt die Punkte so nach und nach abarbeiten also ich wär ja schon bei einem Punkt drei ja was brauchen die“ (GD+UN, Z. 382–383).

169 Die Forscherin stellt die Beantwortung der Fragen zunächst zurück und andere Diskussionsenteilnehmende führen ihre Redebeiträge aus, bevor sie selbst das Ende der Diskussion nach Abschluss eines anderen Redebeitrages markiert: „Gut also wenn wir das vielleicht als Schlusswort nehmen“ (GD+UN, Z. 934). Anschließend geht sie auf die Fragen ein.

senssoziologischen Arbeiten von Karl Mannheim (1964) unterscheidet Ralf Bohnsack eine manifeste und eine latente (dokumentarische) Sinnebene von Texten. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass neben dem, was gesagt wird, auf der latenten Sinnebene die Art und Weise, wie etwas gesagt wird, sich als Ausdruck kollektiver Orientierungsmuster und Sinnstrukturen dokumentiert. Diese Unterscheidung von Sinnebenen korrespondiert mit der Unterscheidung von Wissenstypen (vgl. Bohnsack 2000, S. 67–68): Neben dem reflexiven, theoretischen Wissen verfügen Akteurinnen bzw. Akteure immer auch über implizites, atheoretisches Wissen. Über den Wechsel der Analyseperspektive auf den *modus operandi* der Sinnogenese und -verhandlung auf der tiefenstrukturellen Ebene von Texten lässt sich dann der latente (implizit-dokumentarische) Sinngehalt rekonstruieren. Darüber hinaus sind dem *modus operandi* auf einer oberflächenstrukturellen Ebene von Texten die kollektiven Orientierungen und Wissensbestände der Sprechenden, ihre (professionelle) Praxis, eingeschrieben.

Methodisch erfolgt die Rekonstruktion der verschiedenen Analyseebenen in der Form, dass zunächst über eine sequenziell vorgehende, formulierende Interpretation die Themen der Gruppendiskussion nachvollzogen werden. Entlang der textimmanenten Chronologie und Logik werden einzelne Sinnabschnitte mit propositionalem, antithetischem oder synthetischem Charakter herausgearbeitet und der manifeste Sinngehalt, d. h. die diskutierten Themen und Inhalte der Gruppendiskussion, reformuliert (siehe Abschnitt 7.4.1). Anschließend erfolgt die Rekonstruktion des latenten Sinngehaltes bzw. der in dieser Arbeit interessierenden kollektiven Orientierungen und Wissensbestände über die reflektierende Interpretation (siehe Abschnitt 7.4.2). Dabei steht im Mittelpunkt, wie etwas gesagt bzw. sprachlich hervorgebracht wird. Ausgehend von der Auswahl einzelner zu analysierender Passagen wird dabei sequenzlogisch eine Feinanalyse der kommunikativen Interaktion durchgeführt. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird das konkrete sequenzanalytische Vorgehen im Zuge der Auswertung in Abschnitt 7.4.2 ausführlich dargestellt. Wie bereits angemerkt, sind Passagen mit relativ engagierter Bezugnahme der Teilnehmenden aufeinander oder Passagen mit relativ detaillierten Darstellungen besonders geeignet, um aus diesen kollektive Orientierungen und Wissensbestände oder gemeinsame Themen in ihrer interaktiven Hervorbringung zu rekonstruieren. Hierbei gilt es, den Blick auf sprachliche Strukturen und Muster, auf Sprachbilder sowie auf die Herstellung von Anschlüssen zwischen den einzelnen Sequenzen zu richten. Der vorliegende Fall, d. h. die Orientierungen und Wissensbestände der Gruppe, wird dabei sequentiell entlang seiner inneren Logik und vor dem Hintergrund seines inneren Kontextes erschlossen. Dies bedeutet, dass die Rekonstruktion entlang der Textlogik und der textimmanenten Lesarten entwickelt wird. Über fallinterne Vergleiche und die fallinterne Aufschichtung von Erkenntnis lässt sich so die Fallstruktur erschließen. Über eine komparative Analyse können – bei Vorliegen verschie-

dener Fälle – in einem weiteren Schritt (kollektive) Orientierungsrahmen im Zuge der sogenannten Typenbildung herausgearbeitet werden (ausführlich vgl. Sammet & Erhard 2018, S. 15–72). Mit Blick auf das hier vorliegende Material und Erkenntnisinteresse steht die Gruppe als singulärer Fall mit den ihr inhärenten Variationen an Orientierungen und Wissensbeständen im Fokus. Insofern wird im Zuge der Auswertung keine komparative bzw. kontrastierende Typenbildung durch Fallvergleiche vorgenommen. Das Erkenntnisinteresse dieser Erhebung richtet sich auf kollektive Orientierungen und Wissensbestände, die letztlich professionelle Anforderungen in der Umsetzung von BNE widerspiegeln. Von der formulierenden Interpretation ausgehend lassen sich die zentralen Themen der Gruppe identifizieren. Die dokumentarische Rekonstruktion fokussiert sich dementsprechend auf kollektive Orientierungen und Wissensbestände und ihre fallinternen Variationen, die sich entlang der Entwicklung eines oder mehrerer zentraler Themen der Gruppe entäußern bzw. kommunikativ verhandelt werden, und darüber rekonstruiert sowie kontrastiert werden können. Dabei wird der Schwerpunkt nicht auf größtmögliche Kontraste, sondern insbesondere auf kollektiv geteilte Orientierungen und Wissensbestände gelegt. Dies soll ermöglichen, die entsprechenden Erkenntnisse als kollektiv wahrgenommene professionelle Anforderungen auszudeuten.

Das Material wurde im Zuge der Auswertung mehrfach aktiv in Forschungswerkstätten eingebracht und verschiedene Passagen mit den jeweils anwesenden Personen gemeinsam interpretiert.¹⁷⁰ Die methodisch-systematische Diskussion von Deutungen in Interpretationsgruppen ist für das hier angewandte Vorgehen unerlässlich, um die eigenen begrenzten Deutungshorizonte zu erweitern bzw. zu überschreiten und „eine möglichst geringe Trübung von Urteilen der Angemessenheit“ von Lesarten und Deutungen zu erhalten (vgl. Oevermann 1979, S. 392).

7.4 Ergebnisse der dokumentarischen Rekonstruktion

Die nachfolgende Auswertung der Gruppendiskussion orientiert sich an dem von Bohnsack vorgeschlagenen Verfahren der dokumentarischen Rekonstruktion in der oben dargestellten Vorgehensweise. Die Darstellung der Auswertung zielt auf eine größtmögliche Nachvollziehbarkeit der rekonstruktiven Vorgehensweise¹⁷¹ und fokussiert dabei auf das Erkenntnisinteresse dieser

¹⁷⁰ Zu Forschungswerkstätten siehe Fußnote 119.

¹⁷¹ Die Darstellung von Transkriptionsausschnitten orientiert sich an der deutschen Rechtschreibung. Die Regeln der Zeichensetzung sowie der Groß- und Kleinschreibung werden in reduzierter Form angewandt, d. h. semantische Einheiten nur dann durch Interpunktionen oder Groß-/Kleinschreibung voneinander abgetrennt, wenn dies aus der Audioaufzeichnung heraus plausibel erscheint. Zur besseren Lesbarkeit wird im Folgenden bei der Bezugnahme auf das

Arbeit. Zunächst gibt die formulierende Interpretation einen Überblick über die wesentlichen Themen der Gruppe in ihrer diskurslogischen Entfaltung. Der derart erarbeitete Überblick über die verhandelten Themen und Inhalte dient im zweiten Interpretationsschritt u. a. der Auswahl einzelner Passagen, die besonders interessant im Hinblick auf die Fragestellung erscheinen, von einer dichten interaktiven Bezugnahme der Teilnehmenden gekennzeichnet sind oder als besonders detaillierte, dichte Darstellungen zu Tage treten.

7.4.1 Formulierende Interpretation: ‚Anknüpfungspunkte‘, ‚Rahmenbedingungen‘ und die ‚Frage des Standpunktes‘

In der nachfolgenden Darstellung wird nach übergreifenden Themen (Oberthemen, kurz: OT) sowie diese Oberthemen auffächernden, sie detaillierenden bzw. variierenden Unterthemen (kurz: UT) unterschieden. Im Sinne der Leseführung strukturiert sich die Darstellung entlang der übergreifenden Themen. Jene werden um Unterthemen ergänzt, wenn die jeweiligen Passagen im Diskussionsverlauf eine zentrale Bedeutung einnehmen bzw. unter inhaltlichen Gesichtspunkten für das in dieser Arbeit verfolgte Erkenntnisinteresse von Bedeutung sind. Die Themenfolge wird chronologisch entlang der Diskurslogik dargestellt.

Die Eingangssequenz des ersten Diskussionsteils zeigt, wie die Diskutierenden den Frageimpuls aufgreifen und in eigene Themen auffächern. Direkt nach der Frage zu Anknüpfungspunkten für die unterrichtsbezogene Umsetzung von BNE eröffnen die Teilnehmenden eine Diskussion zur curricularen Verortung bzw. Anbindung von BNE:

Oberthemen der Eingangspassage des ersten Diskussionsteils, Z. 12–91

- 012–023 OT Curriculare Verortung von BNE
- 025–031 OT keine curriculare Verankerung über alle Fächer
- 033–046 OT fachspezifische Anknüpfungspunkte für BNE
- 048–068 OT Curriculare Verortung „im Prinzip alle Fächer angesprochen“
- 070–088 OT Schulische Anknüpfungspunkte für BNE
- 089–091 OT Anknüpfungspunkte sind vorhanden, „jetzt ist die Frage warums den Weg nicht in den Unterricht findet“

Nachdem als erste Proposition eine Verortung von BNE in (fachbezogenen) Curricula postuliert und in mehreren Unterthemen reformuliert wird (Z. 12–23), wird diese Proposition problematisiert. Dies geschieht durch die Aussage, nicht

Transkript der Gruppendiskussion nur die jeweilige Zeilennummer von Transkriptstellen angeben.

alle Fächer fühlten sich beim Thema BNE angesprochen (Z. 25–31). Nur wenige Sequenzen später erfolgt die Reformulierung der Proposition, die die fachbezogene Anbindung von BNE herausstellt (Z. 33–46). Diese wird in der Folge noch zweimal wiederholt und mit Unterthemen untersetzt. Sie mündet in einer – vorläufigen – Konklusion, dass „eigentlich alle [Fächer – F.H.] gemeint“ (Z. 62), also angesprochen, sind, wenn es um die Umsetzung von BNE im Unterricht geht. Diese Übereinkunft erfährt im Anschluss eine Generalisierung, die BNE über die Ebene des Unterrichts hinaus in der Schule verankert sieht, und die in mehreren Unterthemen entfaltet wird. Die Diskutierenden resümieren, dass entsprechende Anknüpfungspunkte für BNE vorhanden seien und schließen damit die Nennung und Diskussion verschiedener Anknüpfungspunkte ab. Gleichzeitig verbinden sie mit der Feststellung, dass (schulische) Anknüpfungspunkte für BNE vorhanden seien, eine neue Proposition: „jetzt ist die Frage warums den Weg nicht in den Unterricht findet“ (Z. 89–90).

In Reaktion auf die mit dieser Frage einhergehende Unterstellung, dass die unterrichtsbezogene Implementation von BNE sich bisher unzureichend gestalten, werden nacheinander verschiedene Oberthemen zur Begründung angeführt. Neben konzeptionellen Abgrenzungsfragen (Z. 93–100) werden die Umsetzungsbereitschaft von Fachschaften (Z. 111–113) oder vorhandene Unterstützungsstrukturen zur Umsetzung von BNE (Z. 115–128) thematisiert, bevor eine Person die grundlegende Frage aufwirft:

„wie gestalten wir in Schule Unterricht grundsätzlich anders sodass er BNE-kompatibel ist in Anführungszeichen (.) dann muss ich auch nicht mehr überlegen wo kann ichs in Geografie anhängen“ (Z. 132–134).

In dieser Aussage kommt eine der bisherigen Argumentation entgegengesetzte Sichtweise der Integration von BNE in Schule und Unterricht zum Ausdruck. Gleichwohl findet diese Proposition auf dem Tableau verhandelter Themen zunächst wenig Resonanz und wird quasi übergangen. Stattdessen wird die abschließende Proposition der Eingangspassage, „warums den Weg nicht in den Unterricht findet“ (Z. 90), reformuliert und auf die Lehrerinnen und Lehrer als Umsetzende und Gestaltende von Unterricht bezogen:

„wieso machen es Lehrer nicht und was fehlt Lehrerinnen und Lehrern damit sie es machen?“ (Z. 139–140).

In der als Frage formulierten Proposition sind zwei Prämissen enthalten: Einerseits wird unterstellt, dass Lehrerinnen und Lehrer BNE nicht umsetzen und nach den Gründen hierfür gefragt, andererseits unterstellt der zweite Frageteil (was fehlt Lehrerinnen und Lehrern) die Möglichkeit zur Kompensation, zum Ausgleich dessen, was fehlt. Die Diskussionsteilnehmenden reagieren auf die Proposition der defizitären Umsetzung von BNE durch Lehrpersonen in zahlreichen Unterthemen, die mehr oder weniger detailliert ausformuliert werden:

Unterthemen zur Proposition „wieso machen es Lehrer nicht [...]?“, Z. 139–241

- 139–241 OT „wieso machen es Lehrer nicht und was fehlt Lehrerinnen und Lehrern damit sie es machen?“
- 140–141 UT fehlende Materialien
- 144–159 UT „es fehlt ihnen der Standpunkt“
- 161–163 UT fehlende Sachkompetenz
- 165–172 UT Entwicklung von Sachkompetenz als Lernprozess (Antithese)
- 174–178 UT Lehrerfortbildung als Unterstützung
- 179–188 UT fehlende Verankerung von BNE in Lehrerausbildung
- 194–195 UT „wir müssen erst mal an unserer Gesinnung arbeiten“
- 195–208 UT fehlende Austauschmöglichkeiten für Lehrende und in den Fächern
- 208–216 UT kollegiale Verständigungsprozesse: „welches Gesicht wollen wir unserer schulischen Arbeit in den nächsten Jahren geben?“
- 218–241 UT Verankerung von BNE in der Lehrerausbildung (Antithese)

Ein Begründungsstrang für die als defizitär wahrgenommene Umsetzung von BNE durch Lehrerinnen und Lehrer wird entlang strukturimmanenter Aspekte entwickelt. Beispielsweise werden neben fehlenden materiellen Ressourcen die unzureichenden Austausch- und kollegialen Verständigungsmöglichkeiten sowie fehlende bzw. unzureichende Aus- und Fortbildungsangebote beklagt. Ein zweiter Begründungsstrang zielt auf personale Aspekte: Die (erlernbare) Sachkompetenz, aber auch ein persönlicher „Standpunkt“, also individuelle Werthaltungen und Überzeugungen der Lehrperson, werden hier genannt. Die Passage findet ihren Abschluss in der antithetischen Wiederkehr einer zuvor getätigten Aussage zur Frage der Verankerung von BNE in der Lehrerausbildung. Damit findet das Thema, warum Lehrpersonen BNE nicht umsetzen bzw. welche Voraussetzungen es dafür bedürfe, seinen vorläufigen Abschluss.

Im weiteren Diskussionsverlauf werden anschließend schulische Anknüpfungspunkte prominent verhandelt (Z. 232–241, 248–282):

Oberthemen, Z. 232–312

- 232–241 OT schulische Anknüpfungspunkte für BNE
- 243–248 OT „Nichtvorhandensein eines Fachs“
- 248–253 OT Impulsgeber notwendig
- 261–282 OT schulische Anknüpfungspunkte für BNE
- 282–312 OT aktuell erfolgt „Labelisierung“

Die Passage führt hier das bereits zu Beginn der Diskussion aufgeworfene Thema der schulischen Anknüpfungspunkte (Z. 70–88) fort. Dieses wird kurz unterbrochen von der wiederaufkommenden Kritik an dem Nichtvorhandensein eines Fachs BNE und der daraus resultierenden besonderen Notwendigkeit von impulsgebenden Personen, die sich um die Umsetzung von BNE in der Schule kümmern. Die Passage endet in einer Konklusion: „ich glaube dass wir alle sehr viel mehr BNE unterrichten als wir eigentlich denken“ (Z. 282–283). Diese stellt der problematisierenden Sichtweise die Selbstvergewisserung in Bezug auf das bereits Erreichte gegenüber.

Im Anschluss an ihre Konklusion eröffnet dieselbe Person mit einer Proposition einen neuen Diskussionsstrang zur Frage der Etikettierung, „Labelisierung“ (Z. 287). Einerseits wird hier betont, dass viele Lehrerinnen und Lehrer bereits (mehr) BNE unterrichten, ohne es bisher so bezeichnet zu haben. Andererseits verdeutlichen die vorgetragenen Argumente auch die Notwendigkeit einer expliziten Benennung und Hervorhebung, damit das Anliegen sichtbar werde (Z. 284–289). Diese Sichtbarmachung von BNE wird nachfolgend aufgegriffen und dabei hinsichtlich ihrer negativen Auswirkungen („Kollegen [...] befürchten das ist noch ein neues Fach“, Z. 312) thematisiert.

Im Anschluss verliert sich der Aspekt der Benennung bzw. Sichtbarmachung, stattdessen rücken förderliche sowie hinderliche Bedingungen der Umsetzung von BNE in den Fokus:

Ober- und Unterthemen, Z. 313–390

- 313–322 OT praxisbezogener Austausch mit anderen Lehrern hilfreich
- 324–384 OT unzureichende Rahmenbedingungen für BNE: „Offensichtlich bekommen sie das was sie brauchen würden nach wie vor nicht“
- 324–333 UT kompetenzorientierte Bildungspläne vs. Debatten um BNE-Inhalte
- 335–338 UT fehlende Finanzierung für Vernetzung und Austausch
- 338–341 UT Kooperation mit Lehrerbildungsinstitutionen funktioniert nicht gut
- 341–343 UT Stärkung außerschulischer Lernorte scheitert an Finanzierung
- 343–351 UT prekäre Finanzierung von Unterstützungsstrukturen
- 353–355 UT Kritik an Ausrichtung auf Wissensvermittlung
- 355–366 OT Unterricht soll Haltungen ändern
- 368–412 OT „pädagogische Umsetzung fehlt (.) das Handeln“

Während einerseits ein praxisbezogener Austausch mit Kolleginnen und Kollegen als förderlich für die Implementation von BNE angesehen wird, werden andererseits unzureichende Rahmenbedingungen thematisiert. Eine Reihe an Unterthemen (Z. 324–351) kulminiert hier in der Konklusion „es geht nicht immer zum Nulltarif“ (Z. 350), welche auf die unzureichende Untersetzung von

BNE mit materiellen Ressourcen abstellt. Anschließend wird mit dem Oberthema „Nachhaltigkeit als [...] eine Grundhaltung vermitteln“ (Z. 356) die Zielrichtung der (derzeitigen) Umsetzung von BNE problematisiert und hierbei eine Proposition aus dem früheren Diskussionsverlauf aktualisiert. Während der Aspekt der „Grundhaltung“ zuvor unter dem Gesichtspunkt individueller Werthaltungen und Orientierungen von Lehrpersonen thematisiert wurde (Z. 159–176, 194–195), rücken nun pädagogische Ziele und grundlegende Fragen einer wertbildenden Gestaltung von Unterricht und Schule in den Blick. Die abschließende Konklusion, „die pädagogische Umsetzung fehlt (.) das Handeln“ (Z. 379), aktualisiert eine zuvor verhandelte Proposition: „wieso machen es Lehrer nicht“ (Z. 139–140). Diese, zunächst auf eine Einzelschule bezogene Feststellung einer defizitären Umsetzung von BNE, wird in der Folge von anderen Diskutierenden generalisiert und in einer Reihe von Unterthemen ausgeführt und begründet:

Unterthemen zur Proposition „die pädagogische Umsetzung fehlt (.) das Handeln“, Z. 368–412

- 368–412 OT „pädagogische Umsetzung fehlt (.) das Handeln“
- 380–380 UT Wissensdefizite
- 384–390 UT Projekte müssen vorliegen, die von Lehrern ohne viel Aufwand im Unterricht umgesetzt werden können
- 392–393 UT BNE wird traditionell von fach-/schulfremden Personen betrieben
- 392–411 UT fehlende methodische Kompetenz der Lehrer für außer-/überfachliche Lehr-Lern-Gegenstände
- 411–412 UT „viele möchten sowas auch gar nicht erst tun“

In verschiedenen Unterthemen werden personenbezogene Begründungen, wie beispielsweise fehlendes Wissen zu BNE, unzureichende methodische Kompetenzen oder Motivationsdefizite aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer angeführt. Andererseits findet eine Externalisierung statt: Neben konkreten Projekten, die vorhanden sein sollten und von Lehrerinnen und Lehrern aufgegriffen werden können, werden fach- und schulfremde Akteure als BNE-Umsetzende adressiert. An dieser Stelle werden zwei parallele, diskursiv ineinander verschränkte Argumentationsmuster in den Unterthemen deutlich: Während ein Teil der Diskutierenden die Argumentation auf Lehrpersonen als BNE-Umsetzende bezieht, rücken andere Diskussionsteilnehmende vermehrt externe Faktoren (z. B. Ressourcen) in den Blick oder delegieren die Verantwortung für die Umsetzung von BNE an außerschulische Akteure.

Das letzte Drittel des ersten Diskussionsteils wird durch das Oberthema „Förderliche Bedingungen für die Umsetzung von BNE“ als einzigem Oberthema strukturiert (Z. 414–593):

Unterthemen zur Proposition Förderliche Bedingungen der Umsetzung von BNE, Z. 414–593

- 414–593 OT förderliche Bedingungen für die Umsetzung von BNE
- 414–426 UT Lehrpersonen brauchen Mut
- 428–429 UT „dass Lehrerinnen und Lehrer eine Haltung dazu brauchen“
- 429–440 UT Umsetzung von BNE braucht Zeit
- 442–454 UT Lehrpersonen brauchen Qualifizierung
- 454–456 UT Umsetzung scheitert am fehlenden Geld
- 458–503 UT BNE muss als wichtig erachtet werden
- 505–534 UT eigene Haltung zu BNE als wichtigste Implementationsbedingung
- 534–545 UT „weil Haltungen nicht vom Himmel fallen [...] muss ihnen [den Lehrpersonen – Anmerkung F.H.] Hilfestellung gegeben werden“
- 547–558 UT vorhandene Bereitschaft zur Veränderung von Haltungen
- 558–578 UT Veränderung braucht Rahmenbedingungen und Zeit
- 579–593 UT Lehrpersonen müssen subjektive Entscheidungsspielräume nutzen

Eine Person greift die vorangegangene Proposition („pädagogische Umsetzung fehlt (.) das Handeln“, Z. 379) und unzureichende methodische Kompetenzen von Lehrpersonen für die Umsetzung von BNE auf und wendet sie zu einer eigenen Proposition:

„ich kann jetzt heute hier anfangen und hätte schon einen winzigen Schritt getan. [...] Ich muss nur den Mut haben“ (Z. 423–425).

Anschließend entfalten die Diskutierenden unter dem Oberthema der förderlichen Bedingungen zahlreiche Unterthemen, zu denen neben personalen Faktoren wie Mut und eine BNE-entsprechende Haltung vor allem Ressourcen wie Zeit, Qualifizierung, Geld oder Unterstützung zählen.

Auffallend innerhalb dieses Diskussionsausschnittes ist die Wiederkehr und die breite Entfaltung des Themas der Haltungen.¹⁷² Nur wenige Sequenzen nach Eröffnung des Oberthemas unternimmt ein Diskutant den Versuch einer Konklusion, indem er auf zuvor bereits besprochene Themen rekurriert. In diesem Sinne argumentiert er, „dann hatten wir eben geklärt dass Lehrerinnen und Lehrer eine Haltung dazu brauchen“ (Z. 428–429), und stellt den Aspekt der individuellen Überzeugungen und Werthaltungen (im Sinne eines BNE-Com-

172 Erstmalig werden fehlende eigene Standpunkte von Lehrpersonen in Z. 144–159 angesprochen. Bereits wenige Sequenzen später folgt die (Auf-)Forderung, an der eigenen Gesinnung zu BNE zu arbeiten (Z. 194–195). In Z. 355–380 wird das Thema der Haltungen als Ziel von Unterricht angesprochen, bevor es hier unter dem Oberthema „Förderliche Bedingungen für die Umsetzung von BNE“ erneut aufgegriffen und entwickelt wird.

mittments, einer normativen Orientierung an BNE) als konsensuelle, förderliche Bedingung für die Umsetzung von BNE dar. Einige Sequenzen später wird das Thema von mehreren Diskutierenden erneut aufgegriffen, aktualisiert, und als die zentrale Bedingung für die Realisierung von BNE herausgestellt. Gleichwohl wird von den Diskussionsteilnehmenden anerkannt, dass „Haltungen nicht vom Himmel fallen“ (Z. 543), sondern ausgebildet werden (müssen):

„bloß Haltungen entstehen ja nicht automatisch. Ähm die entstehen weder bei unseren Schülern und Schülerinnen äh noch bei uns selber selber als Kollegen und Kolleginnen. [...] wenn wir die Gesamtidée BNE in unsere Schulen bringen wollen also wenn die Bildungspläne BNE passiert oder orientiert sind dann müssen wir die Lehrerausbildung verändern und wir müssen ganz massiv in die Lehrerweiterbildung gehen. Weil Haltungen nicht vom Himmel fallen die müssen äh die Kolleginnen und Kollegen müssen ja erst mal drauf gebracht werden da müssen wir uns verändern und dann muss ihnen Hilfestellung gegeben werden“ (Z. 533–545).

Folglich werden Unterstützungs- und Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen gefordert, damit Lehrende BNE-kompatible Haltungen entwickeln können. Gleichzeitig nehmen die Diskutierenden eine hohe Bereitschaft von Lehrenden zur Veränderung von Haltungen wahr, insofern die Rahmenbedingungen und die notwendige Zeit für derartige Veränderungsprozesse zur Verfügung stehen.¹⁷³ Die Frage der Haltung bzw. des Standpunktes wird von den Diskutierenden insbesondere deshalb für wichtig erachtet, weil BNE kein eigenes Fach, sondern eine Querschnittsaufgabe ist. Das Oberthema wird mit einer synthetischen Konklusion beendet, die die Frage der Haltung mit der (Aus-)Nutzung von Entscheidungsspielräumen verknüpft, und damit zugleich die Prekarität der Rahmenbedingungen für die Umsetzung von BNE als Querschnittsaufgabe aktualisiert:

„wo ähm meine Einstellung gefragt ist ob es mir ein Anliegen ist das was im Lehrplan drin ist zu entrümpeln und zu sagen was ist wichtig und wie kann ich dann mit den Zeitressourcen die ich habe dennoch diese Thematik angehen“ (Z. 580–582).

An dieser Stelle findet die Gruppendiskussion eine 15-minütige Unterbrechung zum Lüften des Raumes (Z. 595–597, siehe auch Fußnote 163, Abschnitt 7.2), bevor die Gruppe in gleicher Zusammensetzung weiterdiskutiert.

Um nach der Pause einen zügigen Wiedereinstieg in die Diskussion zu ermöglichen, beginnt der zweite Teil mit dem von der Forscherin verbalisierten Frageimpuls:

„Wie also wie können Sie Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht umsetzen aufgreifen wie auch immer also was genau machen Sie oder Ihre Kolleginnen und

173 Der Diskussionsbeitrag nimmt explizit auf ältere Lehrerinnen und Lehrer Bezug und stellt die Notwendigkeit, aber auch die Bereitschaft zur Veränderung von Haltungen als eine generationenbezogene Aufgabe dar.

Kollegen wenn Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern an BNE arbeiten“ (Z. 607–610).

Die Forscherin fragt hier nach konkreten Beispielen der Umsetzung von BNE und adressiert die Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren in ihrer Rolle als Lehrpersonen, die zugleich sprechfähig für andere Kolleginnen bzw. Kollegen sind.

Oberthemen der Eingangspassage des zweiten Diskussionsteils, Z. 612–669

612–619 OT themenorientierte Integration von BNE im Fachunterricht

621–630 OT Schulen vermelden keine Fortbildungsbedarfe zu BNE

631–632 OT BNE findet an „außerschulischen Lernorten“ statt

634–634 OT „dazu braucht man NGOs“

636–669 OT UNESCO-Team regt Umsetzung von BNE an

Eine Person eröffnet die Diskussion, indem sie aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis erzählt, wie sie entlang von spezifischen Themen BNE in ihren Fachunterricht integriert (Z. 612–619). Der nachfolgende Redebeitrag bricht diese Proposition ab und thematisiert die von Schulen nicht geäußerten Fortbildungsbedarfe zu BNE. In der Folge werden weitere Propositionen geäußert, die ebenso singuläre Themen darstellen und ohne Anschlüsse bleiben. Ihnen ist gemeinsam, dass sie direkt oder indirekt thematisieren, wer für die Umsetzung von BNE verantwortlich ist. Dabei wird auch die spezifische Funktion der UNESCO-Projektschulkoordinatorinnen und -koordinatoren bzw. UNESCO-Teams vor Ort verhandelt und ihre Bedeutung für die Umsetzung von BNE thematisiert:

„das ist aber wirklich auch dem UNESCO-Team zu verdanken dass immer sehr nachdrücklich gesagt hat wenn bei uns fächerverbindender Unterricht stattfindet dann soll das Thema zur Nachhaltigkeit sein wenn es ein Projekt ist und und und da haben wir jedes Mal den den Daumen drauf sag ich jetzt mal“ (Z. 657–661).¹⁷⁴

Die Sprecherin führt die Proposition ein, dass den UNESCO-Teams bzw. den Koordinatorinnen und Koordinatoren vor Ort eine Gewährleistungsfunktion für die Umsetzung von BNE zukomme, sie also sicherstellen, dass BNE umgesetzt wird. Das fortwährende „Hinterhergehen“ (Z. 663) und „Daueranschieben“ (Z. 693) verweist auf eine unerfüllte Selbstläufigkeitserwartung in Bezug auf die Umsetzung von BNE und wird im nachfolgenden Diskussionsverlauf weiter mitgeführt. In mehreren Propositionen, die sich unter dem Oberthema

174 Diese Aussage findet auch bei anderen Diskutierenden Zuspruch und wird darüber hinaus auf andere Koordinierungsinstanzen übertragen: „ich glaub auch dass dieses Hinterhergehen sehr hilfreich ist. bei äh uns in [Bundesland b] tut das natürlich zum einen die Koordinatorin des [Name eines Bündnisses] die jährlich oder halbjährlich sich meldet per Email oder persönlich und sagt wie weit ist denn eure Schule?“ (Z. 722–725).

Motive der Umsetzung von BNE zusammenfassen lassen, werden anschließend Anreize für die Umsetzung von BNE diskutiert:

Ober- und Unterthemen, Z. 669–740

- 669–740 OT Motive der Umsetzung von BNE
- 669–680 UT Auszeichnungen
- 683–692 UT kein Bedarf, kein Mangel, auf den mit BNE reagiert werden kann
- 695–701 UT Motivation durch externe Anreizfaktoren (Aushängeschild, Geld)
- 703–704 UT externe Anreizfaktoren nicht nachhaltig
- 705–714 UT eigener Standpunkt als notwendiger Antrieb
- 718–733 UT Kosten-Nutzen-Aufwand-Abwägungen
- 734–740 UT Sichtbarkeit von BNE als Frage der Zielsetzung: „wollen wir’s unterrichten oder wollen wir’s immer nur präsentieren?“

Positiv konnotiert werden Label bzw. Auszeichnungen, wie die „Zukunftsschule“, die die Umsetzung von BNE befördern können (Z. 669–680). Insbesondere wenn seitens der Lehrpersonen kein Bedarf oder „Mangel“ (Z. 687) konstatiert wird, leisten extrinsische Anreizfaktoren (z. B. Aushängeschilder, Geld, Z. 698–699) einen Beitrag zur Implementierung von BNE. Hingegen kritisieren die Diskutierenden, dass gerade extrinsische Motive wenig nachhaltig sind. Antithetisch zu extrinsischen Motiven wird die Proposition formuliert, dass Lehrerinnen und Lehrer intrinsische Motivation für BNE entwickeln bzw. mitbringen sollen. Damit wird die Thematisierung des eigenen Standpunktes, der individuellen Werthaltungen und Orientierungen erneut aktualisiert, diesmal als Motivlage bzw. Aspekt von Motivation, in Verbindung mit einer kritisch-selbstreflexiven Bewertung des „Daueranschieben[s] von Koordinatoren aller Art“ (Z. 693–694):

„und eigentlich bin ich da wieder bei dem Punkt äh wenn wir aus alledem keine Haltung entwickeln können wir als Lehrer keine Haltung kein Bewusstsein keine Verhaltensmuster für uns selbst entwickeln keine Überzeugungen dann werden wir immer nur schieben also und darauf sind wir alle manchmal auch ein bißchen müde“ (Z. 705–709).

Der thematische Wiederaufgriff der Handlungsfrage verhallt im Anschluss einer neuen Proposition, die postuliert, BNE würde „besser klappen wenns auch einfach so nen Touch Unkompliziertheit bekommen würde [...] ohne dass ich gleich ein riesen Projekt mache“ (Z. 723–728). Aufwändige Projekte, Aktionswochen etc. werden hierbei als hinderlich für die Umsetzung von BNE angesehen und Fragen des Aufwandes, der Kosten-Nutzen-Abwägung als Motive der (Nicht-)Umsetzung von BNE angenommen. Eine Sprecherin schließt hieran an und verknüpft die Frage der Sichtbarkeit von BNE-Aktivi-

täten mit der Frage nach (pädagogischen) Zielen und Motiven: „Wollen wirs unterrichten oder wollen wirs immer nur präsentieren?“ (Z. 739–740).

Oberthemen, Z. 737–933

- 737–739 OT „es wird mehr [BNE – Anmerkung F.H.] gemacht als wir denken“
- 742–768 OT Verankerung von BNE in Lehrbüchern
- 770–786 OT BNE als integraler Bestandteil von Fachunterricht
- 788–790 OT Bedarf an BNE-Material
- 791–818 OT good practice-Beispiele und außerschulische Angebote: „man muss da drum wissen und [...] den Mut haben es dann ein einfach zu tun“
- 820–846 OT „die Kolleginnen und Kollegen machen ja sehr viel in diesem Bereich“
- 846–862 OT „es wäre trotzdem wichtig wenn es dieses Etikett bekommt weil es [...] was verändert wenn es bewusst“ wird
- 864–873 OT neue Formen der Zusammenarbeit: Team-Teaching
- 895–907 OT Label „BNE“ ist ungeeignet
- 918–933 OT eigene Haltung von Lehrpersonen als Voraussetzung für Umsetzung von BNE

Ausgehend von der Unterscheidung der pädagogischen Umsetzung von BNE und der Sichtbarmachung von entsprechenden Aktivitäten unterstellt die Sprecherin, dass mehr BNE umgesetzt werde, als gemeinhin sichtbar wird.

In der nachfolgenden Passage wird die Proposition entfaltet, dass die Integration von BNE in Curricula oder Lehrbücher eine selbstverständliche Umsetzung von BNE nach sich zöge:

„dass ähm das überall selbstverständlich ist dass es im Curriculum mit enthalten ist und auch in den Lehrbüchern und dann wär das kein Problem dass der Kollege das auch macht“ (Z. 755–757).

Curricula und Lehrbücher werden dabei als unterstützend für die Umsetzung von BNE im Unterricht dargestellt.

Die nachfolgenden Propositionen greifen den zu Beginn des Diskussionsteils geäußerten Frageimpuls wieder auf und berichten von der unterrichtspraktischen Umsetzung von BNE in bestimmten Fächern. Bedeutsam erscheint den Diskutierenden dabei, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung „ein Teil dessen was wir sowieso machen müssen [ist] und es [...] nicht obendrauf gestülpt“ wird (Z. 785–786). Ausgehend von den Lehrbüchern werden in der Folge Unterrichtsmaterialien und Unterstützungsstrukturen angesprochen bzw. eine konkrete Umsetzungsform im Rahmen einer Schülerfirma berichtet. Auch veränderte Formen der kollegialen Zusammenarbeit (z. B. Teamteaching) werden genannt. Dabei verbleiben die jeweiligen Aussagen in ihrem propositionalen Gehalt singulär und aneinandergereiht. Der thematische Kreis schließt

sich mit der synthetischen Konklusion, dass Lehrerinnen und Lehrer bereits viel Bildung für nachhaltige Entwicklung umsetzten (Z. 820–846) und stellt damit eine Wiederaufnahme der Proposition aus Z. 737–739 dar. An diesen Versuch einer würdigenden Synthese schließt sich jedoch ein latenter Widerspruch an. Dieser greift die Thematik der Sichtbarkeit bzw. Labelisierung von BNE, die an anderen Stellen der Diskussion bereits verhandelt wurde (z. B. Z. 283–292, 311–313), wieder auf. Die antithetische Proposition findet an dieser Stelle im Diskussionsverlauf Zustimmung, wird aber nicht weiterentwickelt. Stattdessen werden weitere, relativ unverbunden nebeneinander stehende Themenstränge entfaltet, die einerseits konkret über ein Beispiel der Umsetzung von BNE im Teamteaching berichten, andererseits in allgemeiner Form den Begriff „BNE“ und seinen geringen Bekanntheitsgrad kritisieren.¹⁷⁵

Der letzte Redebeitrag greift noch einmal das mehrfach verhandelte Thema der individuellen Werthaltungen und Überzeugungen in Bezug auf BNE auf und formuliert es als Konklusion in Form eines eindringlichen Appells:

„jetzt tu ich nochmal auf die Haltungen komm also es muss erst mal bei uns erst mal etwas bewirken also intendieren wie auch immer und dann kann ich das auch vermitteln. Und wenn das gelingt ähm dann ist das eben Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Z. 928–931).

7.4.1.1 ‚Anknüpfungspunkte‘, ‚Rahmenbedingungen‘ und die ‚Frage des Standpunktes‘ als zentrale Diskussionstränge

Betrachtet man den Diskussionsverlauf in seinem Gesamtzusammenhang, so zeigen sich drei Themenstränge, die das Gespräch dominieren: Neben unterrichtlichen bzw. schulorganisatorischen Anknüpfungspunkten für und Rahmenbedingungen der Umsetzung von BNE wird verhandelt, inwiefern Lehrerinnen und Lehrer als Umsetzende einer BNE hierfür spezifische Werthaltungen und Standpunkte benötigen bzw. ausbilden sollten. Analytisch stellen diese Diskussionsstränge thematisch strukturierte, abstrakte bzw. verdichtete Referenzpunkte dar, innerhalb derer kollektive Orientierungen und Wissensbestände entfaltet werden. Als Ergebnis auf einer ersten Analyseebene werden die drei Themenstränge im Folgenden kurz inhaltlich entlang ihrer thematischen Struktur zusammengefasst.

Zu Beginn der Gruppendiskussion und an verschiedenen Stellen im Gesprächsverlauf berichten die Teilnehmenden über Anknüpfungspunkte zur Umsetzung von BNE im Unterricht. Dabei stehen weniger – wie im Auftaktimpuls angelegt – konkrete Beispiele aus der eigenen Unterrichtspraxis im Fokus. Stattdessen thematisieren die Diskutierenden allgemeine Umsetzungsmöglichkeiten von BNE im Fachunterricht. Hierbei rekurren sie auf wesentliche schulorganisatorische Rahmenbedingungen, z. B. die Fächerstruktur,

¹⁷⁵ Die letzten Redebeiträge sind teilweise von Wortbeiträgen anderer Teilnehmender unterbrochen, die auf ein Ende der Diskussionsrunde drängen.

auf Lehrpläne bzw. Curricula sowie auf verschiedene Unterrichtsformate wie fächerübergreifenden Unterricht, Verbund- oder Seminarfächer. Daneben werden Projekte und Projektarbeit als eine weitere, wichtige Umsetzungsmöglichkeit für BNE häufig berichtet. Kontrovers diskutiert – aufgrund der Länderspezifika – werden die (nicht) vorhandene Verankerung von BNE in Lehrplänen, in schulischen Curricula oder Leitbildern, in Lehrbüchern und Lehrmaterialien sowie in Rahmenvorgaben und Handreichungen. Im Zusammenhang mit der fachunterrichtlichen bzw. projektbezogenen Umsetzung von BNE wird die Frage nach der Wissensbasis („Sachkompetenz“, Z. 161) von Lehrpersonen in Bezug auf BNE aufgeworfen. Zwei gegensätzliche Diskussionslinien entwickeln sich entlang der Frage, ob BNE-Themen unterrichtet werden sollten (ggf. in einem eigenständigen Fach), oder ob BNE ein Bildungsprinzip darstelle, das durchgängig und ganzheitlich im Unterricht und in der Schule umgesetzt werden soll.

Die Frage nach unterrichtlichen Anknüpfungsmöglichkeiten für BNE wird im Gesprächsverlauf eng mit Rahmenbedingungen der Umsetzung der Querschnittsaufgabe BNE verbunden. An einigen Stellen im Gesprächsverlauf werden vorhandene Unterstützungsmöglichkeiten, Angebote der Fort- und Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern genannt. Wesentlich häufiger werden jedoch unzureichende Rahmenbedingungen thematisiert. Dabei wird, trotz zahlreich angeführter Anknüpfungspunkte unterstellt, dass BNE „den Weg nicht in den Unterricht findet“ (Z. 90). Hiervon ausgehend werden fehlende Lehrmaterialien für BNE, unzureichende Austausch- und/oder Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrende, fehlende finanzielle und zeitliche Ressourcen und die unzureichende strukturelle Verankerung von BNE (als Fach, Projekt, Thema, in Prüfungen, im Schulleben usw.) diskutiert. Das wiederkehrende Thema der Rahmenbedingungen für die Umsetzung von BNE verweist auf die hohe Bedeutung dieses Themas für die Diskutierenden. Zugleich deutet es strukturelle Defizite an und greift dabei auch vorhandene Diskurse auf (vgl. Oelkers 2004; Hauenschild & Bolscho 2009). In diesem Zusammenhang thematisierten die Teilnehmenden wiederholt auch die Frage einer „Labelisierung“ von BNE (Z. 287) als notwendige Bewusstmachung bzw. Hervorhebung einerseits und als ungeeignete, teilweise auch abschreckende Etikettierung andererseits, die all das unsichtbar lasse, was ohne eine explizite Zurechnung zu BNE in diesem Sinne gelehrt werde.

Im Wechselspiel mit Rahmenbedingungen der Umsetzung von BNE finden Auseinandersetzungen um einen „Standpunkt“ (Z. 144), d. h. individuelle Werthaltungen und Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf BNE, statt. Die beständige Wiederkehr des Themas im Gesprächsverlauf und die wiederholte Positionierung von Beiträgen im Kontext dieses Themas verdeutlichen seine Relevanz für die Diskussionsgruppe und etablieren die Frage nach einem persönlichen Standpunkt, einer individuellen Haltung zu BNE als ein zentrales Thema der Gruppe. Im Gesprächsverlauf wird ersichtlich, dass

einige Personen die Frage der individuellen Hingabe an BNE für ein grundlegendes Moment zur Implementierung von BNE betrachten. BNE-bezogene Werthaltungen und Orientierungen von Lehrpersonen werden auf einer persönlichen Ebene, d. h. in Bezug auf eigene Einstellungen, und auf einer abstrakten Ebene, als Werthaltungen bzw. Orientierungen Anderer, diskutiert. Dabei unterstellt letztere Perspektive immer eine vorhandene Hingabe der jeweils sprechenden Person an BNE, ohne dass dies explizit thematisiert würde. Gleichzeitig wird die Frage der individuellen Werthaltungen und Orientierungen im Kontext (unzureichender) Rahmenbedingungen der Umsetzung bzw. Implementation von BNE sowie fehlender Zeitressourcen thematisiert. Die persönliche Hingabe an BNE wird hier gewissermaßen als ein Ausweg zur Umsetzung von BNE angesichts unzureichender Rahmenbedingungen angeführt und problematisiert. Die Diskussion um Standpunkte als personaler Faktor wird um weitere individuelle Fähigkeiten und Eigenschaften, wie z. B. Mut, Kooperationsfähigkeit, ergänzt und Wissen über bzw. Kenntnisse zu BNE als nicht hinreichend für die Umsetzung von BNE angesehen.

7.4.1.2 Manifeste professionelle Anforderungen

Wie im vorangehenden Abschnitt dargestellt, entfaltet sich die Diskussion entlang von drei zentralen Themensträngen. Dabei zeigt sich, dass die Diskutierenden zentrale Herausforderungen der Implementierung von BNE ansprechen, wie beispielsweise die unzureichende und je nach Bundesland auch unterschiedlich ausgestaltete, strukturelle Verankerung von BNE (vgl. Brock 2018; Buddeberg 2014; Hauenschild, Rode & Bolscho 2020; Rieß & Mischo 2008), die teilweise unzureichende Implementierung von BNE in die Aus- und Fortbildung von Lehrenden (vgl. Rieckmann & Holz 2017a, 2017b), und dadurch mitbedingt, die letztlich an individuelle Relevanzsetzungen, Werthaltungen und Überzeugungen sowie Wissensbestände gebundene Umsetzung von BNE aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Zhukova u. a. 2020; Borges 2019, S. 30; Buddeberg 2016; Jonssons 2008). Zudem rücken grundlegende professionelle Anforderungen der Umsetzung von BNE in der Diskussion in den Blick. Beispielsweise thematisieren die Diskutierenden, dass Lehrerinnen und Lehrer BNE-bezogenes, d. h. domänenspezifisches Wissen benötigen. Gerade vor dem Hintergrund der unzureichenden Verankerung von BNE als Querschnittsthema, d. h. ohne ausgewiesene Zeitkontingente, ohne einen eigenen Ort oder Curricula, sind Lehrpersonen in besonderem Maße gefordert, selbstständig fachliche, thematische oder andere unterrichtsbezogene Anknüpfungspunkte in Bezug auf BNE zu suchen und auszuweisen. Hierzu gehört auch die Auswahl geeigneter exemplarischer Inhalte und Themen (vgl. BMZ & KMK 2007), die eine (fach-)unterrichtsimmanente Umsetzung von BNE ermöglichen. Zugleich gestaltet sich dies immer auch als Balanceakt, z. B. zwischen fachcurricularen Vorgaben und eigenen Relevanzsetzungen in Bezug

auf BNE. Daneben benötigen Lehrerinnen und Lehrer BNE-bezogenes didaktisches Wissen, um beispielsweise geeignete methodische Umsetzungen von BNE (z. B. Projektarbeit, Workshops) oder auch interdisziplinäre, fachübergreifende oder fächerverbindende Formate realisieren zu können (vgl. Rauch & Steiner 2013; Rieckmann 2013; Sleurs 2008). Die Teilnehmenden formulieren auch die Anforderung der verstärkten Kooperation im Kollegium oder in Lehrenden-Teams, um beispielsweise gemeinsame Projekte zu planen und umzusetzen oder in Tandems zu unterrichten (vgl. Di Giulio, Künzli David & Defila 2008; BMZ & KMK 2007). Daneben gehen sie auf die Anforderung der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern ein, um beispielsweise Unterricht an außerschulischen Lernorten durchführen zu können oder außerschulische Angebote aufgreifen zu können (vgl. Bludau 2016; Sleurs 2008). Im Kontext der UNESCO-Projektschularbeit spielt darüber hinaus die Zusammenarbeit mit (inter-)nationalen Akteuren eine wichtige Rolle und zielt hier insbesondere auf Austausch und gegenseitige Anregung sowie das gemeinsame Umsetzen von Projekten.

In der Diskussion wurde die normative Orientierung auf das Leitbild nachhaltiger Entwicklung als zentrale professionelle Anforderung formuliert. Überzeugungen und Werthaltungen, aber auch motivationale Aspekte sind als Teil des individuellen Orientierungswissens von Lehrerinnen und Lehrern ein wichtiger Bestandteil professioneller Handlungskompetenz (vgl. Baumert & Kunter 2006). Von der Diskussionsgruppe wird auf die Hingabe an BNE, die wertmaßstabsbezogene Vorbildfunktion von Lehrerinnen und Lehrern (sowohl gegenüber den Lernenden als auch gegenüber anderen Lehrenden) und im Sinne einer epistemologischen Überzeugung auf die Verinnerlichung von BNE als Leitbild, und damit einhergehend seine handlungsleitende Relevanz, abgestellt (vgl. mit Bezug auf BNE: Winter & Firth 2007; Firth & Winter 2007; allgemein: Op't Eynde, De Corte & Verschaffel 2002; Pajares 1992).

7.4.2 Reflektierende Interpretation: ‚BNE eine Wertigkeit einzuräumen‘

Ausgehend von den methodologischen Prämissen der dokumentarischen Methode rücken für die reflektierende Interpretation, als zweitem Interpretationsschritt, im Folgenden ausgewählte Passagen in den Fokus. Diese werden nun einer sequenzanalytischen Feinanalyse und -interpretation (vgl. Przyborski & Slunecko 2010, S. 635; Sammet & Erhard 2018, Z. 15–72) unterzogen. Dabei wird nunmehr nicht die gesamte Diskussion betrachtet, sondern ausgewählte Passagen werden in den Fokus gerückt und analysiert. Aus diesen lassen sich exemplarisch die kollektiven Orientierungen und Wissensbestände in der „Reproduktionsgesetzlichkeit“ ihrer diskursiven Hervorbringung rekonstruieren (Przyborski & Slunecko 2010, S. 634). Ausgehend von der in der formu-

lierenden Interpretation herausgearbeiteten thematischen Struktur des Diskurses, werden nun die Strukturlogik bzw. die Variation zentraler Themen betrachtet und so die Gestalt von ausgewählten kollektiven Orientierungen und Wissensbeständen in den Fokus gerückt. Besonders geeignet erscheinen hierfür „Anfangspassagen“, „fokussierte Stellen“ sowie solche „Passagen [...], die inhaltlich für das Forschungsthema wichtig sind“ (Przyborski & Slunecko 2010, S. 634). Anfangspassagen sind dahingehend aufschlussreich, inwiefern und wie die Teilnehmenden den Diskussions- bzw. Frageimpuls aufgreifen und ausgestalten. Sie geben damit Einblicke in die „interaktive Bedeutungskonstitution [...] zwischen Forschenden und Erforschten“ (ebd.). Fokussierte Stellen bezeichnen jene Passagen, in denen sich die Diskutierenden auf gemeinsame Erlebniszentren einpendeln.¹⁷⁶ Diese zeichnen sich durch ihre interaktive oder metaphorische Dichte aus, d. h. sie sind geprägt von einer relativ engagierten Bezugnahme der Teilnehmenden aufeinander oder von relativ detaillierten Darstellungen und Schilderungen durchzogen. Inhaltlich relevante Passagen greifen die zentralen Diskussionsstränge der Gruppe auf und stellen thematische Kristallisationspunkte der Diskussion dar.

Gemäß dieser Fokussierung werden im Folgenden ausgewählte Passagen der Gruppendiskussion betrachtet. Zum einen wird die Eingangspassage näher beleuchtet, die neben der Bezugnahme der Gruppe auf den Frageimpuls insbesondere exemplarisch für die thematische Entfaltung von unterrichtlichen bzw. schulischen Anknüpfungspunkten für BNE steht. Zum zweiten werden die erste thematische Abwendung vom Frageimpuls und die sich daraus entwickelnde Diskussion zur Bedeutung der individuellen Hingabe an BNE, des „Standpunkt[s]“ (Z. 144) bzw. der individuellen Werthaltungen und Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern analysiert, als eines der zentralen Themen der Gruppe und dessen Wiederkehr im Diskussionsverlauf. Dabei stehen insbesondere interaktiv-dichte Passagen im Fokus, die es ermöglichen, die Entwicklung und Variation des Themas nachzuzeichnen. Der Themenstrang zu Rahmenbedingungen der Umsetzung von BNE wird im Zuge der reflektierenden Interpretation nicht betrachtet. Im Unterschied zu den anderen beiden Themensträngen richtet er sich nicht auf die konkrete Umsetzung von BNE, sondern auf den Kontext bzw. den Rahmen, innerhalb dessen die Umsetzung von BNE erfolgt. Insofern beziehen sich die darin entäußerten kollektiven Orientierungen und Wissensbestände nicht auf professionelle Anforderungen der Umsetzung von BNE, sondern auf die Ins-Verhältnis-Setzung zu den je spezifischen Rahmenbedingungen für die Umsetzung von BNE – und fokussieren damit letztlich ein anderes Erkenntnisinteresse.

Die nachfolgende Darstellung der reflektierenden Interpretation ausgewählter Passagen fokussiert sich nicht nur auf das Ergebnis der Rekonstruktion, sondern soll zugleich das rekonstruktive Vorgehen nachvollziehbar

176 Bohnsack (2003, S. 67) spricht diesbezüglich von sogenannten „Fokussierungsmetaphern“.

machen. Sie ist daher detailliert und ausführlich gehalten.¹⁷⁷ Zur besseren Lesbarkeit wird in der Regel auf die Präsentation von alternativen Lesarten und Interpretationen verzichtet. Punktuell werden einzelne Passagen nur zusammengefasst dargestellt, wenn sie nicht im Fokus der Rekonstruktion stehen, aber im Sinne des inneren Kontextes des Materials zum Verständnis des Diskussionsverlaufs relevant sind und daher in der Darstellung mitgeführt werden.

7.4.2.1 „in den Unterrichtsfächern ganz viele Anknüpfungspunkte“ – Die Verortung der Umsetzung von BNE im Fachunterricht

Die Eingangssequenz des ersten Diskussionsteils zeigt, wie die Diskutierenden den Frageimpuls aufgreifen und in eigene Themen auffächern (Z. 4–62). Sie beginnt mit wenigen, einleitenden Worten und dem Frageimpuls sowie der anschließenden Eröffnung der Diskussion durch die Forscherin:

Eingangspassage des ersten Diskussionsteils, Frageimpuls der Forscherin, Transkript GD+UN, Z. 4 – 10

I: [...] Meine erste wichtige Frage wäre einfach ähm welche Anknüpfungspunkte haben Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht um Bildung für nachhaltige Entwicklung zu integrieren umzusetzen. Was sehen Sie als Anknüpfungspunkte um das zu tun? Also denken Sie an sich selbst aber denken Sie auch an Ihre Kolleginnen und Kollegen die heute nicht da sind aber deren Arbeit Sie vielleicht als Koordinatoren ein wenig einschätzen können. Genau. Dann würde ich sagen die Runde ist eröffnet und ähm wir brauchen natürlich immer jemanden der das erste Wort ergreift.

Die Forscherin führt ihre „erste wichtige Frage“ (Z. 4) ein: „welche Anknüpfungspunkte haben Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht, um Bildung für nachhaltige Entwicklung zu integrieren, umzusetzen?“ (Z. 4–6). Die Frage wird im Konjunktiv und als einfach angekündigt, sowie zunächst unspezifisch adressiert. Anschließend reformuliert die Forscherin die Frage und richtet sie direkt an die Gruppe. Die nachgeschobene Erläuterung zielt dabei auf den individuellen Erfahrungshintergrund der Regionalkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren einerseits, sowie auf ihren Expertinnen-/Expertenstatus andererseits („denken Sie auch an Ihre Kolleginnen und Kollegen die heute nicht da sind aber deren Arbeit Sie vielleicht als Koordinatoren ein wenig einschätzen können“, Z. 7–8). Die Frage(re)formulierung wird mit einem Rahmenschalt-

177 Die Darstellung der Transkriptauszüge im Text verzichtet auf die Angabe von Zeitmarken. Die Zeilendarstellung in als Passagen wiedergegebenen Transkriptauszügen entsprechen den angegebenen Zeilennummern. Die im Fließtext angegebenen Zeilennummern beziehen sich auf die jeweiligen Zeilen im Transkript.

element („Genau.“, Z. 9) als abgeschlossen markiert und die Forscherin eröffnet die Diskussionsrunde.¹⁷⁸

Die Teilnehmenden greifen den Frageimpuls in ihren ersten Redebeiträgen auf (siehe Transkriptauszug Eingangspassage). Ein erster Redner Sml ergreift ohne Zögern das Wort und erklärt: „Also wir haben BNE bei uns fest verankert im Bereich äh Seminarfach“ (Z. 12–13). Nach dem einleitenden Partikel, der hier aussageverstärkend genutzt wird, greift er die Zuweisung einer überindividuellen Sprech- bzw. Auskunftsfähigkeit – wie von der Forscherin zuvor anmoderiert (Z. 7–8) – auf und verdeutlicht durch die Verwendung des Pronomens „wir“, dass er für (s)ein Kollegium, (s)eine Schule, spricht. Inhaltlich stellt er fest, dass BNE „bei uns“ einen festen, lokalisierten Platz habe, dort „fest verankert“ (Z. 12) ist. Damit geht er über das Motiv der Anknüpfungspunkte im Frageimpuls hinaus, welches er zugleich bejaht und sich in der Antwort davon absetzt, die Verankerung von BNE betonend. Über eine nachgeschobene, doppelte Erläuterung erklärt er, was ein „Seminarfach“ ist und präzisiert den Konnex zu BNE: „da haben wir solche Themen mit drin“ (Z. 14). Jene Themen stellt er anschließend beispielhaft dar und verbindet dies mit spezifischen Formen oder Formaten der Umsetzung, z. B. „fächerübergreifend äh Facharbeit schreiben über die Erschöpfung des Aralsees“ (Z. 15) oder „Zusammenarbeit mit Biosphärenreservat bei uns an der Elbe“ (Z. 16–17). An seine Schilderung schließt er mit einer Proposition unter Rekurs auf den Frageimpuls an: „dann gibts viele Möglichkeiten das zum Beispiel in Fächern ähm Biologie Erdkunde Politik und in anderen Fächern wo sich das anbietet das zu vermitteln“ (Z. 17–19). Er ergänzt ein weiteres, ausführliches Beispiel („Kann man sogar in Französisch machen“, Z. 19), bevor er die Proposition wiederholt (Z. 22). In einem nachgeschobenen Halbsatz verweist er auf die Rahmung möglicher Anknüpfungspunkte durch curriculare Vorgaben (Z. 22).

178 Gemäß den Prinzipien zur Durchführung von Gruppendiskussionen wird (erneut) die Gruppe als Ganze adressiert und die Teilnehmenden zur aktiven Beteiligung aufgefordert, ohne dass eine einzelne Person angesprochen wird: „[D]ie Runde ist eröffnet und ähm wir brauchen natürlich immer jemanden der das erste Wort ergreift“ (Z. 9–10). Durch die inkludierende wir-Formulierung versucht die Forscherin hier einerseits, ein Arbeitsbündnis mit der Diskussionsgruppe zu etablieren, andererseits stellt sie ihre konstitutive Bedeutung für das Setting heraus, indem sie die Gruppendiskussion eröffnet. Später reaffirmiert sie Letztere, indem allein sie die Diskussion schließt (Z. 934).

Eingangspassage des ersten Diskussionsanteils, Transkript GD+UN, Z. 12 – 62

Sw1: Also wir haben BNE bei uns fest verankert im Bereich äh Seminarfach das ist in der Jahrgangsstufe 11 beim 12-jährigen Bildungsdurchgang ist das ein Fach was vorbereitet auf die Universität Seminarfach am Gymnasium da haben wir solche Themen drin äh Wasser so fächerübergreifend äh Facharbeit schreiben über die Erschöpfung des Aralsees über Gefährdung des Baikalsees oder so etwas da haben wir das mit drin äh biologische Themen Zusammenarbeit mit Biosphärenreservat bei uns an der Elbe auch dort in dem Bereich verankert und dann gibts viele Möglichkeiten dass zum Beispiel in Fächern ähm Biologie Erdkunde Politik und in anderen Fächern wo sich das anbietet das zu vermitteln. Kann man sogar in Französisch machen äh wenn man über Paris ne Einheit hat äh über Zuwanderung Konflikte mit den Vorstädten man kann es machen oder wenn man ne Einheit hat über Maghreb oder über anderen Bereich als- also in den Unterrichtsfächern ganz viele Anknüpfungspunkte (2) bestimmt von den Curricula.

Sw1: (6) Also wir in [Bundesland o] müssen einmal im Jahr laut Lehrplan eigentlich fächerübergreifenden Unterricht als ein Projekt durchführen und das hab ich bemerkt dass das in letzter Zeit eher in diese Richtung ging also Bildung für nachhaltige Entwicklung. Das wird aber meistens von den Biologen und den Erdkunde-Lehrern angegangen und ähm ich sehe das Problem eher darin dass sich vielleicht manche Fachrichtungen da gar nicht so angesprochen fühlen äh Germanisten und Anglisten äh auf den ersten Blick nicht und da fehlts glaub ich noch äh an Sachkompetenz

Sw2: (2) Da möchte ich gleich widersprechen mir fiel nämlich gleich der Deutschunterricht ein. Wir legen ja sehr viel Wert ab der fünften Klasse auf den Umgang mit Sachtexten und da sind gerade solche Texte sehr beliebt und es gibt da auch allerlei Material dazu. Ich persönlich arbeite dann gern mit solchen Texten zum Beispiel virtuelles Wasser hatte ich letzstens Umgang mit Geld also der Deutschunterricht leistet da schon auch ganz gute Beiträge. Und in [Bundesland a] gibts ja seit wann? dieses Unterrichtsfach Mensch Natur Technik und da weiß ich auch von den Kollegen dass die in der Richtung auch sehr viel. Vier Jahre ja. Ja Seminarfach. Bei uns auch diese Themen teilweise ja. Also der Deutschunterricht leistet da schon

Sw1: Ich werds mit aufnehmen.

Sw2: @Ja.@

Sw1: @...@

Sw3: In [Bundesland k] gibt es da eine Schule ein Gymnasium das hat sich BNE ins Curriculum geschrieben und zwar ham die ein BNE-Curriculum entwickelt sodass zum Beispiel in der fünften Klasse das Thema Wasser in der sechsten Klasse in einem anderen Fach äh ein anderes Thema und so weiter ge- äh angewendet wird sodass die Schüler in den verschiedenen Jahrgängen jedes Jahr in einem anderen Fach äh etwas äh schwerpunktmäßig etwas zu diesem zu BNE machen. Ich denke dass im Prinzip alle Fächer angesprochen werden für mich auch Religion oder Werte und Normen oder ich weiß nicht wie das heißt Wirtschaft ganz stark oder bei uns heißt das PGW äh äh Unterricht das ist glaub ich sowas wie Politik in anderen Ländern das sind ja Fächer die dafür eigentlich sehr auch geeignet sind. (1) Nicht nur die Naturwissenschaften.

Sw4: Naja ich denke das war das Missverständnis am Anfang ne?

Sw3: Ja

Sw4: Das klärt sich langsam auf dass alle eigentlich alle gemeint sind.

Die Redeübernahme erfolgt nach einer Pause von sechs Sekunden. Eine Sprecherin Sw1 ergreift das Wort und beginnt im gleichen Wortlaut wie ihr Vorredner mit einem verstärkenden Partikel in Verbindung mit dem Pronomen „wir“. Letzteres fasst sie weiter als ihr Vorredner, spricht von „wir in [Bundesland o]“ (Z. 25) und verweist damit auf ihren Status als Regionalkoordinatorin, die als Expertin sprechfähig für das gesamte Bundesland ist. Sie

bezieht ihren Beitrag auf curriculare Vorgaben: „einmal im Jahr laut Lehrplan eigentlich fächerübergreifenden Unterricht als ein Projekt durchführen“ (Z. 25–26), die sie über die Formulierung „wir ... müssen ... eigentlich“ sprachlich in ihrer Verbindlichkeit zurücknimmt, relativiert. Durch die Verwendung des Pronomens „ich“ als subjektive Perspektive gekennzeichnet, konstatiert die Sprecherin in Bezug auf die Lehrplanvorgabe: „das hab ich bemerkt dass das in letzter Zeit eher in diese Richtung ging also Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Z. 26–27). Der so vollzogene, propositionale Rekurs auf Anknüpfungspunkte für BNE, die hier auf einer curricularen Ebene verortet werden, ist vage formuliert. Die anschließende, verallgemeinernde Einschätzung ist hingegen sprachlich sehr klar ausgedrückt und lokalisiert die konkrete Umsetzung von BNE im fächerübergreifenden Projektunterricht in spezifischen Fächern (Z. 27–28). Zugleich drückt sich in der Verbkonstruktion von werden in Verbindung mit dem zweiten Partizip („wird ... angegangen“, Z. 27–28) eine gerade erst begonnene Prozesshaftigkeit und Unabgeschlossenheit der Umsetzung von BNE aus, der als Passivkonstruktion das aktive Subjekt abhandenkommt. Wiederum in der ich-Perspektive problematisiert die Sprecherin anschließend, „dass sich vielleicht manche Fachrichtungen da gar nicht so angesprochen fühlen“ und führt exemplarisch Deutschlehrerinnen bzw. -lehrer oder Lehrpersonen für Englisch an (Z. 29–30). Diese Generalisierung schränkt sie gleich wieder ein und rahmt sie als vorläufig, als „ersten Blick“ (Z. 30). Zudem fügt sie begründend das Fehlen von Sachkompetenz an, lässt jedoch offen, worauf sich diese Sachkompetenz beziehen soll(te) und wem sie eigentlich fehlt (Z. 30–31).

Die nächste Redeübernahme folgt nach einer kurzen Pause und beginnt mit der Ankündigung des Widersprechen-Wollens. Auf diese, in der ich-Form formulierte Absichtserklärung, folgt jedoch zunächst eine persönliche Assoziation auf den vorherigen Redebeitrag: „mir fiel nämlich gleich der Deutschunterricht ein“ (Z. 33). Die anschließende Erläuterung am Beispiel beginnt die Sprecherin Sw2 zunächst in der wir-Form und vollzieht hier – ebenso wie die Personen zuvor – eine Kollektivierung und herausgehobene Markierung ihrer Sprechposition („Wir legen ja...“, Z. 34). Dabei wird nicht konkretisiert, wer mit „wir“ bezeichnet ist (die Fachrichtung? die Germanisten? die Fachschaft Deutsch an ihrer Schule?). Die Sprecherin verweist auf den „Umgang mit Sachtexen“ (Z. 34) als curriculare Anforderung, und erläutert in distanzierter und abstrakter Weise die Eignung von Sachtexen für die Umsetzung von BNE („gerade solche Texte sehr beliebt“, „es gibt auch allerlei Material“, Z. 35). Mit der anschließenden Schilderung von Beispielen aus ihrer eigenen Unterrichtsarbeit (Z. 35–36) belegt sie ihre vorangehende Einschätzung. Dabei stellt sie zugleich einen konkreten, thematischen Bezug zu BNE her, bevor sie ihren – eher zurückhaltend wirkenden – Widerspruch zur Vorrednerin artikuliert: „also der Deutschunterricht leistet da schon auch ganz gute Beiträge“ (Z. 37). Danach greift sie die Darstellungsweise aus den

vorausgegangen Beiträgen auf und stellt in strukturanaloger Form dar, „in [Bundesland a] gibts ja [...] dieses Unterrichtsfach Mensch Natur Technik“ (Z. 37–38), benennt also ebenso einen konkreten Ort für die Umsetzung von BNE. Sie nutzt den Verweis auf Kollegen, um die von ihr vorgenommene Verortung zu belegen und gibt an, etwas zu wissen. Dabei bleibt sie sprachlich abstrakt bzw. vage und spezifiziert dieses Wissen inhaltlich nicht näher: „da weiß ich auch von den Kollegen dass die in der Richtung auch sehr viel [...] bei uns auch diese Themen teilweise ja“ (Z. 38–40). Der Verweis auf die „Kollegen“ dient damit vor allem der Markierung des erweiterten Gültigkeitsraumes ihrer eigenen Sprechposition. Der Redebeitrag wird mit der Wiederholung der inhaltlichen Proposition zum Beitrag des Deutschunterrichts zur Umsetzung von BNE (Z. 40) abgeschlossen. Die Vorrednerin Sw1 reagiert darauf, noch bevor die Rede von Sw2 erkennbar abgeschlossen wurde und kündigt an, „ich werds mit aufnehmen“ (Z. 42). Dies wird von Sw2 und Sw1 nacheinander mit einem zustimmenden Lachen bekräftigt (Z. 44, 46).

Die sich anschließende Sprecherin Sw3 bezieht sich im Auftakt ihres Redebeitrags ebenfalls auf ihr Bundesland und berichtet von einer Schule, die sich „BNE ins Curriculum geschrieben“ (Z. 48–49) hat. Sie nutzt die Schilderung des Beispiels zur Einleitung ihrer Proposition „dass im Prinzip alle Fächer angesprochen werden“ (Z. 53). Durch die ich-Form kennzeichnet sie diese als subjektive Perspektive und bleibt auch im weiteren Verlauf ihres Redebeitrags sprachlich in der ich-Perspektive.¹⁷⁹ Sie ergänzt die Proposition durch eine Aufzählung unterschiedlicher „Fächer die dafür eigentlich sehr auch geeignet sind“ (Z. 55–56). In einem nachgeschobenen Halbsatz greift sie die vorgängige Proposition auf und führt diese weiter – ebenfalls in Abgrenzung zum Redebeitrag von Sw1 – und stützt damit ihre eigene These, dass alle Fächer für die Umsetzung von BNE geeignet seien, „Nicht nur die Naturwissenschaften“ (Z. 56).

Eine weitere Person Sw4 ergreift daraufhin das Wort. Zur Redeübernahme nutzt Sw4 eine Interjektion, die üblicherweise als Ausdruck einer Empfindung oder Gemütsbewegung dient, und leitet mit dem abwägend wirkenden „Naja“ (Z. 58) eine Vermittlung der sich widersprechenden Perspektiven ein. Aus einer subjektiven Perspektive heraus konstatiert sie „ein anfängliches Missverständnis“ (Z. 58), ohne dabei zu explizieren, ob sich dieses auf den Frageimpuls, einzelne vorangehende Redebeiträge oder den zuvor geäußerten Widerspruch bezieht. Die Sprecherin schiebt ihren Worten ein sich vergewisserndes, nach Zustimmung suchendes „ne?“ (Z. 58) hinterher. Jene wird durch Sw3 gewährt (Z. 60). Im Anschluss setzt Sw4 ihren Redebeitrag fort und formuliert die Synthese, „dass alle eigentlich alle gemeint sind“ (Z. 62). Auch wenn sie offenlässt, wer mit „alle“ (die Fächer? die Fachschaften? die Lehrerinnen und

179 Sie verlässt die Ich-Perspektive einmal kurz, um die landesspezifische Bezeichnung eines Faches anzuführen („bei uns heißt das PGW“, Z. 54).

Lehrer?) gemeint ist, generalisiert sie damit die Frage nach Anknüpfungspunkten, die in den die Diskussion eröffnenden Redebeiträgen zunächst auf ausgewählte, fachliche bzw. curriculare Anknüpfungspunkte bezogen wurde. Sw4 unternimmt hier den Versuch einer vorläufigen Konklusion, eines Abschlusses dieser Diskussion.

Zusammenfassend wird mit Blick auf diese Eingangspassage des ersten Diskussionsteils (Z. 4–62) deutlich, dass die Diskutierenden den Frageimpuls aufgreifen und ausargumentieren. In der Art und Weise wie sie dies tun, verorten sie sich selbst als Expertinnen bzw. Experten für ihr jeweiliges Bundesland, teilweise auch als Fachlehrerinnen bzw. Fachlehrer. Damit (re-)affirmieren sie den ausgelegten Diskussionspfad und die ihnen von der Forscherin zugewiesene Sprechposition. Deutlich wird insbesondere, dass die Diskutierenden – anders als der Frageimpuls möchte – weniger konkrete Beispiele der Umsetzung von BNE als Ausdruck von Anknüpfungspunkten schildern, sondern zunächst argumentativ eine Verortung der Umsetzung von BNE vornehmen. Dabei wird die Umsetzung von BNE primär innerhalb von Schulfächern bzw. schulfachlich organisiertem Unterricht lokalisiert.¹⁸⁰ Ausgehend von der in der formulierenden Interpretation herausgearbeiteten Anforderung, dass Lehrerinnen und Lehrer angesichts der bestehenden Rahmenbedingungen in besonderem Maße gefordert sind, selbstständig fachliche, thematische oder andere unterrichtsbezogene Anknüpfungspunkte für BNE auszuweisen, zeigt sich in der Eingangspassage die spezifische Gestalt einzelner kollektiver Ori-

180 Der von der Forscherin formulierte Frageimpuls zur Eröffnung des zweiten Diskussionsteils zielt erneut auf die Schilderung konkreter Beispiele der Umsetzung von BNE, „des **Wie** also wie können Sie Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht umsetzen aufgreifen wie auch immer also **was genau** machen Sie oder Ihre Kolleginnen und Kollegen wenn Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern an BNE arbeiten?“ (Z. 607–610). Die Diskussionsgruppe reagiert zunächst mit einer längeren Pause von acht Sekunden, bevor eine Sprecherin Sw? das Wort ergreift. Sie eröffnet ihren Redebeitrag mit einer Rückfrage: „Soll ich ein banales äh Beispiel nennen was ich immer mache?“ (Z. 612), und erzählt dann ein Beispiel aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis („wenn ich unter- Ernährung unterrichte in Klasse 6 [...]“, Z. 612–618). Das (wiederholte) Interesse der Forscherin daran, wie BNE konkret umgesetzt wird, scheint hier zunächst zu einer Irritation zu führen. Diese wird von der Sprecherin in einer Vergeisserungsfrage und in der Bewertung der eigenen Schilderung als „banales äh Beispiel“ ausgedrückt, bevor sie eher holzschnittartig aus ihrer eigenen Praxis berichtet. Sie schließt ihren Redebeitrag mit der Feststellung ab, dass die Umsetzung von BNE „in dem Fach [...] überhaupt kein Thema“, d. h. unproblematisch möglich, ist (Z. 617–618). Damit bettet sie ihre Schilderung argumentativ ein und nutzt das bereits in der Eingangspassage zum ersten Diskussionsteil sichtbar gewordene Argumentationsmuster, die Umsetzung von BNE in (einzelnen) Unterrichtsfächern zu verorten und deren Eignung für die Umsetzung von BNE herauszustellen. Im Unterschied zu den dargestellten Passagen des ersten Diskussionsteils verzichtet sie auf eine Heraushebung bzw. Markierung ihrer eigenen Sprechposition. Nach diesem Redebeitrag entsteht eine weitere, längere Pause. Der nachfolgende Sprecher Sm? will „gern nochmal nen ganz anderen Aspekt ins Gespräch bringen“ (Z. 621). Er nimmt eine eigene thematische Relevanzsetzung vor, verlässt den durch den Frageimpuls ausgelegten Pfad und schließt stattdessen an Diskussionsaspekte aus dem ersten Gesprächsteil an.

entierungen und Wissensbestände: Wie bereits gesagt, weisen die Diskutierenden ihre Position als Expertinnen bzw. Experten aus, indem sie Aussagen zur Verortung bzw. Lokalisierung von BNE tätigen. Diese erfolgen mehrheitlich aus der eigenen fachunterrichtlichen Befassung mit bzw. Umsetzung von BNE heraus und verweisen so auf fachspezifische bzw. fachdidaktische Wissensbestände zu BNE. Zugleich wird deutlich, dass die Diskutierenden hierbei über unterschiedliche Wissensbestände verfügen. Während einige Lehrpersonen dabei insbesondere bestimmte, gemeinhin als BNE-affin ausgewiesene Fächer (vgl. z. B. BMZ & KMK 2007, S. 91–201) in den Blick nehmen, betonen andere Lehrpersonen entsprechende Anknüpfungspunkte in allen Unterrichtsfächern. Trotz der divergierenden Wissensbestände stimmt die Diskussionsgruppe darin überein, dass „eigentlich alle gemeint sind“ (Z. 62). Darin drückt sich die Orientierung auf die gemeinsame Verantwortung aller Fächer bzw. aller Lehrerinnen und Lehrer für die Umsetzung von BNE aus. Zugleich bestätigt sich in dieser Anfangspassage die Orientierung, BNE aus einer fachunterrichtlichen Perspektive zu betrachten bzw. umzusetzen. Dabei ergibt sich der Querschnittsaufgabencharakter von BNE aus der Summe der je spezifischen Beiträge der einzelnen Unterrichtsfächer. Im Sinne einer kollektiven Orientierung wird hier das Nebeneinander der Einzelbeiträge der Fächer und fachdisziplinären Zugänge als favorisierte Strategie der Umsetzung von BNE herausgestellt.

Wie die nachfolgenden drei Redebeiträge zeigen (Z. 64–88), bleibt die Konklusion vorläufig und die Auflistung von Anknüpfungspunkten wird weitergeführt. Das in den vorausgehenden Redebeiträgen erkennbare Argumentationsmuster wird weitergenutzt, wobei spezifische Anknüpfungspunkte für die Umsetzung von BNE dargestellt und mit einer spezifischen fachlichen oder bundeslandbezogenen Perspektive der jeweiligen Person verknüpft werden. Sw6 unternimmt am Ende ihres Redebeitrages den neuerlichen Versuch einer Konklusion, indem sie die vorangehenden Redebeiträge dahingehend zusammenführt, „wie schon gesagt dass jeder Lehrer BNE unterrichten kann. Ähm die Ideen gibt es ja schon wie mans im Unterricht einsetzen kann“ (Z. 88–89). Ihre anschließende Proposition wird als Frage an die Diskussionsrunde adressiert und zielt darauf ab, „warums den Weg nicht in den Unterricht findet“ (Z. 90). Implizit entwirft sie damit einen Widerspruch zwischen den zahlreich genannten Verortungen bzw. Anknüpfungspunkten und einer generalisierend formulierten, von ihr als unzureichend eingeschätzten Umsetzung von BNE. Auch diese Konklusion bleibt zunächst vorläufig und Sw6 selbst führt – nach einer kurzen Nebendiskussion (Z. 93–110) – den Argumentationsstrang der fachunterrichtlichen Verortung und Anknüpfungspunkte fort (Z. 110–113).¹⁸¹

181 Der anschließende Redebeitrag greift ebenfalls die Verortung von und Anknüpfungspunkte für BNE auf, rekurriert dabei aber nun auch auf den Stand der Implementierung von BNE im betreffenden Bundesland (siehe Z. 115–128).

7.4.2.2 „Wenn ich das vorher nicht in einem Standpunkt [...] entwickelt habe [...] dann bin ich gar nicht in der Lage BNE zu unterrichten“ – Individuelle Werthaltungen und Orientierungen als *conditio sine qua non*

In den ersten zehn Minuten seit Beginn der Gruppendiskussion haben zehn der 24 anwesenden Personen erste Redebeiträge platziert, d. h. nahezu die Hälfte der Gruppe brachte sich bereits in die Diskussion ein. Anknüpfungspunkte für BNE wurden eng mit der Frage der fachlichen Verortung verbunden und in zahlreichen Variationen dargestellt.

Passage „Haltungen I“, Transkript GD+UN, Z. 129 – 172

Sm4: (7) Also mir fällt es immer schwer die Frage Anknüpfungspunkte für BNE so aufzugliedern äh was für mich nicht die Frage ist was kann in welchem Fach wie äh mit BNE verknüpft werden sondern es ist eher ne grundsätzliche Frage wie gestalten wir in Schule Unterricht grundsätzlich anders sodass er BNE-kompatibel ist in Anführungszeichen dann muss ich auch nicht mehr überlegen wo kann ichs in Geografie anhängen. Mein Lieblingsbeispiel wär dann immer Mathematik weil da ist immer so die Aussage Mathematik funktioniert am allerwenigsten. Dann sag ich gut dann macht doch mal über Zuwachsraten nicht bloß über ne anonyme Bakterienkolonie sondern nehm mal ganz konkret Weltbevölkerung nehm mal ganz konkret Artensterben nehm mal ganz konkret Abnahme des tropischen Regenwaldes. Dann habt ihr BNE. Das Problem und das ist dann aber einer der nächsten Punkte äh wieso machen es Lehrer nicht und was fehlt Lehrerinnen und Lehrern damit sie es machen? Vorab (.) es fehlt ihnen an Material das müssten sie sich im Moment größtenteils selber noch zusammenstellen.

Sm5: Ich würde noch ganz frech behaupten es fehlt ihnen der Standpunkt.

[mehrere Sprecherinnen bzw. Sprecher]: Ja. Ja.

Sm5: Das ist etwas das habe ich sehr massiv beobachtet. Also ich glaube BNE Inklusion und Globales Lernen wenn man das jetzt wirklich mal so separat betrachtet das sind für mich die entscheidenden Punkte in denen ich eigene Standpunkte haben muss um gesund wenn ich im Kopf habe den Fächerkanon wenn ich im Kopf habe meinen Mathematikunterricht im klassischen Sinne wenn ich im Kopf habe da ist sozusagen ein Exekutivorgan ähm und oder ich bin sogar das Exekutivorgan mittlerweile des Kultusministeriums ähm dann sind natürlich meine Spielräume ganz eng und wenn ich keinen Standpunkt habe dann werde ich natürlich keinen außerschulischen Lernorte und dann werde ich natürlich keinen anderen Unterricht machen da werde ich nicht Schule anders denken und das ist für mich eigentlich der der Aufriss bei dieser Thematik. Wenn ich das vorher nicht in einem Standpunkt einem sehr persönlichen Standpunkt entwickelt habe mit all den Fragen damit zu tun haben dann bin ich gar nicht in der Lage BNE zu unterrichten.

Sw1: Aber dann fehlt doch letztlich auch Sachkompetenz eigentlich oder?

Sw?: Ja.

Sm5: Nee. Nee nee. Also ich glaub das ist genau die die Barriere die wir uns Lehrer häufig geben. Wir können das aber eigentlich garnicht weil wir müssen ja erst mal ganz viel wissen. Glaub ich überhaupt nicht. Ich bin da Lernender absolut ähm wie wir glaub ich alle und ich habe ganz viele Leerstellen und wenn das Lehrstellen werden sollen dann muss ich natürlich irgendwann Sachkompetenz mir aneignen aber ich starte bei null auch wenn dann mal ein Eigentümer oder sonst so Verhalten. Aber das kann man doch Schülerinnen und Schülern wunderbar glaub ich kommunizieren und auch gemeinsam lernen und dann bin ich eigentlich auch ganz positiv denk ich um BNE-Unterricht auch zu implementieren.

Zu Beginn der Diskussion wurden Redeübernahmen zügig nacheinander organisiert. Dann pausiert der Diskussionsfluss. Nach sieben Sekunden ergreift eine bislang unbeteiligte Person das Wort: Zunächst kommentiert Sm4 den Frageimpuls sowie die vorherigen Redebeiträge durch eine wertende Bezugnahme. Das einleitende, verstärkende Partikel „Also“, in Verbindung mit dem verallgemeinernd genutzten Adverb „immer“ (Z. 130) verleiht dem bekundeten, subjektiven Sich-schwer-Tun mit dem Aufgliedern von Anknüpfungspunkten Nachdruck. Nach einem sequenzierenden „äh“, gleich einer kurzen gedanklichen Pause, formuliert Sm4 die Kritik, dass für ihn nicht die Frage im Raum stehe, „was kann in welchem Fach wie äh mit BNE verknüpft werden“ (Z. 131–132). Hier bleibt zunächst offen, ob sich diese Kritik auf den Frageimpuls selbst oder dessen Ausdeutung durch die Gruppe, das Aufgliedern, bezieht. Die sich anschließende, abgrenzende eigene Interpretation des Frageimpulses formuliert Sm4 als „eher ne grundsätzliche Frage“ und in unpersönlicher Form. Adressiert an ein unbestimmtes, ihn einschließendes Kollektiv fragt er: „wie gestalten wir in Schule Unterricht grundsätzlich anders sodass er BNE-kompatibel ist in Anführungszeichen“ (Z. 132–133). Während er einerseits den Blick von der fachlogischen Organisationsstruktur von Schule und Unterricht weglenkt, hin zu einer ebenfalls unbestimmten BNE-Kompatibilität, rückt er andererseits die kollektive Verantwortung für die Umsetzung von BNE in den Fokus. Er schließt seine Ausdeutung des Frageimpulses mit der Feststellung ab, dass sich damit die Frage nach Anknüpfungspunkten erübrige. Diese nachgeschobene, in der ersten Person Singular ausgedrückte wenn-dann-Relation fungiert als doppelte Wertung. Die unterstellte Entlastung des Individuums („dann muss ich auch nicht mehr überlegen wo kann ichs [...] anhängen“, Z. 133–134) geht einher mit der Qualifizierung von Anknüpfungspunkten als etwas dem jeweiligen Fach Angehängtes, als Anhängsel („in Geografie anhängen“, Z. 134). Damit wird nicht zuletzt der grundsätzliche Charakter der von Sm4 aufgeworfenen Ausdeutung des Frageimpulses betont. Der Sprecher ergänzt seine Argumentation durch die Schilderung eines konkreten Beispiels zu Mathematik. Dabei unterscheidet er sprachlich zwischen „ich“ bzw. „ihr“ und entfaltet eine Differenz zwischen sich und anderen Kolleginnen und Kollegen. Seine daran anknüpfende Proposition formuliert er als Frage und bezeichnet sie als ein weiteres „Problem“ (Z. 139): „wieso machen es Lehrer nicht und was fehlt Lehrerinnen und Lehrern damit sie es machen?“ (Z. 139–140). Sm4 greift hier einen Gedankengang aus der vorangegangenen Diskussion auf („jetzt ist die Frage warum den Weg nicht in den Unterricht findet“, Z. 89–90) und führt diesen weiter – nun mit Blick auf Lehrerinnen und Lehrer als Verantwortliche für die Umsetzung von Unterricht bzw. BNE. Damit unterstellt er, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Summe zu wenig bzw. kaum BNE umsetzen. Zugleich verortet er das Problem, die unzureichende Umsetzung von BNE, bei einer Gruppe von Lehrpersonen („ihnen“, Z. 140), denen er sich selbst nicht zurechnet. Als wolle er der Diskussion zuvorkommen, beantwortet Sm4 seine aufgeworfene Frage selbst: „Vorab (.) es fehlt ihnen an

Material das müssten sie sich im Moment größtenteils selber noch zusammenstellen“ (Z. 140–141). Er präsentiert eine Erklärung, die das zuvor formulierte Problem als eine momentane, überwindbare Herausforderung charakterisiert. Zugleich geriert seine Frage durch die von ihm selbst gegebene Antwort zu einer rhetorischen Frage, auf die keine weitere Antwort mehr notwendig scheint.

Trotz dieser Vorwegnahme, erfolgt ein direkter Anschluss an die Proposition von Sm4 durch Sm5 mit einer eigenen, pointierten Antwort: „Ich würde noch ganz frech behaupten es fehlt ihnen der Standpunkt“ (Z. 144). Der Sprecher Sm5 rahmt seine Aussage über das genutzte Verb als Behauptung. Die Verbindung der Konjunktivform würde mit der Infinitivform des Grundverbs drückt insbesondere konditionale bzw. irrationale Verhältnisse aus; hier unterstreicht sie den über das Grundverb vermittelten Behauptungscharakter. Zugleich akzentuiert Sm5 auf den provokativen Charakter seiner Aussage, indem er sie als „ganz frech“ bezeichnet. Mit seiner Aussage affirmiert Sm5 die Unterstellungen, dass BNE den Weg nicht in den Unterricht finde und Lehrerinnen bzw. Lehrer BNE nicht hinreichend umsetzen, und führt die von seinem Vorredner aufgestellte Unterscheidung zwischen „ich“ bzw. Eigengruppe und „ihnen“, den Anderen, fort. Er konstatiert das Fehlen eines (eigenen) Standpunktes, einer (persönlichen) Verortung aufseiten der anderen Lehrerinnen und Lehrer. Seine Aussage wird prompt von mehreren Personen deutlich bejaht und ratifiziert: „Ja. Ja“ (Z. 146).

Nach diesen Zwischenrufen setzt Sm5 seinen Redebeitrag fort. Er führt seine Behauptung auf eigene Beobachtungen zurück und quantifiziert diese (Z. 148). Anstatt sie anschließend detailliert darzustellen, beginnt er eine Argumentation. Über die sprachliche Verbindung des verstärkenden Partikels „also“ mit „ich glaube“ akzentuiert er dabei die Subjektivität seiner Sichtweise und markiert sie zugleich als deutungsmächtige Perspektive (Z. 148–149). Der Sprecher Sm5 proklamiert eine „jetzt mal wirklich so separat“ erfolgende Betrachtung der zugrundeliegenden Anforderungen und setzt sich damit von anderen, vorgängigen Analysen ab. Zugleich ordnet er BNE in eine Riege weiterer, vergleichbarer Querschnittsaufgaben ein und generalisiert damit vorab das Ergebnis seiner Betrachtung (Z. 149). Konkludent und streng aus einer subjektiven Perspektive heraus argumentiert er, „dass sind für mich die entscheidenden Punkte in denen ich eigene Standpunkte haben muss“ (Z. 149–150). Er beginnt seine Begründungslinie mit einem gesundheitlichen Argument, vollendet den begonnenen Satz jedoch nicht (Z. 150).¹⁸² Stattdessen stellt er in einem sich wiederholenden, linear-kausalen wenn-dann-Muster die verschiedenen Anforderungsebenen (Fächerkanon, Fachunterricht, Kultusminis-

182 Offen bleibt, worauf die unvollendete Begründung „um gesund“ (Z. 150) abstellt. Möglicherweise verwirft Sm5 die entsprechende, auf personale Aspekte zielende Argumentation, weil er dann zunächst auf (didaktische) Anforderungen der Querschnittsaufgabe BNE zu sprechen kommt (Z. 154–156). Eine andere Lesart legt die Subsumption des Arguments unter der umfassenderen Aussage „dann bin ich gar nicht in der Lage BNE zu unterrichten“ (Z.158–159) nahe.

terium, Z. 150–153) dar, zu denen Lehrerinnen und Lehrer sich in Bezug setzen müssen. Die wiederkehrende Formulierung „wenn ich im Kopf habe“ (Z. 150–152) verweist dabei auf deren abstrakt-theoretische Omnipräsenz.¹⁸³ Sm5 schließt seine Argumentation mit der Feststellung ab, „dann sind natürlich meine Spielräume ganz eng“ (Z. 153–154). Die darin ausgedrückten natürlichen und unweigerlichen Handlungslimitationen, deren einengender Charakter durch die doppelte Adjektivkonstruktion intensiviert wird, stehen im sprachlichen Kontrast zum Bild der Spielräume. Anschließend wiederholt er seine Proposition aus Z. 144 und formuliert sie als Kausalrelation in einer sprachlichen ich-Perspektive: „wenn ich keinen Standpunkt habe dann [...]“ (Z. 154–156). Sm5 entwirft kaskadenförmig verschiedene Konsequenzen des individuellen Fehlens eines Standpunktes in Bezug auf BNE („keine außerschulischen Lernorte“, „keinen anderen Unterricht“, „nicht Schule anders denken“, Z. 155–156). Dieses Negativbild kann zugleich als Gegenentwurf ex negativo zu der von Sm4 eingeführten Proposition und grundlegenden Frage, „wie gestalten wir in Schule Unterricht grundsätzlich anders sodass er BNE-kompatibel ist“ (Z. 132–133), ausgedeutet werden. Sm5 schließt hier inhaltlich an Sm4 an und bekräftigt dessen Umwendung der Frageimpulsausdeutung. Die Bedeutung dieser Sichtweise unterstreicht er mit der Ergänzung: „und das ist für mich eigentlich der der Aufriss bei dieser Thematik“. Abschließend wiederholt er sein Argument zur Bedeutung des Standpunkts unter erneuter Nutzung von kausalen wenn-dann-Beziehungen (Z. 157–158). Zugleich weitet er die Konklusion aus: Ohne einen persönlichen Standpunkt „bin ich gar nicht in der Lage BNE zu unterrichten“ (Z. 158–159).

Eine andere Sprecherin Sw1 bringt sich in die Diskussion ein. Wie bereits ihr Vorredner, nimmt Sw1 auf die (rhetorische) Frage („was fehlt Lehrerinnen und Lehrern damit sie es machen?“, Z. 140) von Sm4 Bezug und formuliert eine eigene Antwort: „Aber dann fehlt doch letztlich auch Sachkompetenz eigentlich oder?“ (Z. 161). Auch hier reaffirmiert die Sprecherin die zugrunde liegende Unterstellung, dass BNE von Lehrpersonen unzureichend umgesetzt werde. Die Frage von Sw1 präsentiert sich zugleich als unsicher formulierter, sich um Vergewisserung bemühender Gegenentwurf zur ausführlichen Argumentation von Sm5. Jener findet sofort Zustimmung bei einer weiteren Sprecherin Sw? (Z. 163). Es kommt jedoch nicht zu einer detaillierteren Ausführung des Redebeitrags von Sw1. Stattdessen reagiert Sm5 auf die von Sw1 eingebrachte Frage und übernimmt erneut das Wort. Er weist die Position von Sw1 mit einem vehementen, dreifachen „Nee. Nee nee“ (Z. 165) zurück. Die anschließende Erläuterung wird in der ich-Perspektive dargeboten und, ihre

183 Während die Rekurse auf „den Fächerkanon“ (Z. 151) bzw. auf „ein Exekutivorgan“ (Z. 152) sprachlich distanziert dargestellt werden, rücken die Korrektur des Letzteren („und oder ich bin sogar das Exekutivorgan mittlerweile des Kultusministeriums“, Z. 152–152) bzw. der Rekurs auf „meinen Mathematikunterricht“ (Z. 151) nicht nur sprachlich die dahinterstehenden Anforderungen deutlich näher an Sm5 als Lehrperson heran.

Aussage vorwegnehmend, durch einen einleitenden Partikel verstärkt. Inhaltlich erkennt der Sprecher in der Frage von Sw1 „genau die die Barriere die wir uns Lehrer häufig geben“ (Z. 165–166). Sm5 präzisiert anschließend in umgangssprachlicher, wörtlicher Rede, was diese Barriere ausmacht: „Wir können das aber eigentlich gar nicht weil wir müssen ja erst mal ganz viel wissen“ (Z. 166). Diese Barriere ist unter Bezug auf seinen und den Wortbeitrag von Sw1 eher als eine hypothetische, gedankliche Barriere, d. h. als eine antizipierte Hürde, zu verstehen, die Lehrerinnen und Lehrer sich selbst auferlegen. Er entwirft hier eine kollektive Gruppe, der er sich zugehörig fühlt und verortet die Barriere – im Unterschied zu den in seinem vorgängigen Redebeitrag aufgeworfenen Anforderungen – als vermeintlich innerhalb der jeweiligen Lehrperson bestehend auf der Ebene des Wissens und Könnens. Deutlich distanziert er sich anschließend von einer solchen Sichtweise und damit auch von den Beiträgen seiner Vorrednerinnen (Z. 167). Abgesehen von der eben erwähnten punktuellen Kollektivierung ist der gesamte Redebeitrag konsequent in einer ich-Perspektive formuliert, gleich einem persönlichen Mission-Statement. In Abgrenzung zu der angemerkten Barriere bezeichnet Sm5 sich selbst in absolutierender Weise als Lernenden und erweitert diese Sichtweise dann noch auf ein nicht näher bestimmtes Kollektiv, dem er sich zurechnet (die Gruppe der Diskutierenden? das Kollegium an seiner Schule? Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen, Z. 167). Dieser Argumentationslogik folgend konstatiert der Sprecher bei sich selbst „ganz viele Leerstellen“ (Z. 167–168). Er benutzt ein Wortspiel, das auf die spezifischen Aufgaben von Lehrpersonen verweist, und affirmiert den kausalen Zusammenhang: „wenn das Lehrstellen werden sollen dann muss ich natürlich irgendwann Sachkompetenz mir aneignen aber ich starte bei null“ (Z. 168–169). Damit benennt er sowohl den Start- als auch einen Zielpunkt sowie eine zeitliche Dimension, die sein Lernen als einen Prozess rahmen, der die eigene Lehrtätigkeit begleitet. Ergänzend fügt er hinzu, dass dieser Prozess auch vereinzelt Fehler bedingen könne (Z. 169–170). Der Sprecher akzentuiert hier einerseits die reklamierte Position der Lehrperson als lernendes Individuum, andererseits verweist er auf den Zusammenhang zwischen professioneller Tätigkeit der Lehrperson und ihrem Wissen bzw. ihrer „Sachkompetenz“ (Z. 169). Darin drückt sich implizit die Vorstellung aus, dass nicht das Wissen der Lehrperson zu BNE, sondern etwas Anderes (hier aber nicht klar benanntes), diese von den anderen Lernenden, d. h. den Schülerinnen und Schülern, abhebt. In seinen sehr positiv formulierten, abschließenden Worten erachtet Sm5 es für möglich, das Lernen der Lehrperson gegenüber Schülerinnen und Schüler zu kommunizieren, auch gemeinsam zu lernen, gleichwohl er hier erneut die Bedeutung der Lehrpersonen für die Implementation von BNE herausstellt (Z. 171–172).

In der Zusammenschau zeigt sich hier, wie zunächst die bereits zu einem frühen Zeitpunkt in der Diskussion geäußerten Prämissen (re-)affirmiert werden, dass BNE den Weg nicht in den Unterricht findet (Z. 89–90) und die

unzureichende Umsetzung von BNE Lehrerinnen und Lehrer zugeschrieben wird (Z. 132–133). Jene stellen gemeinsame Bezugspunkte der Suche nach Erklärungen und Ansatzpunkten dar, um letztlich „BNE-Unterricht auch zu implementieren“ (Z. 171–172), wie Sm5 den impliziten, von der Diskussionsgruppe geteilten, gemeinsamen „Auftrag“, ihre gemeinsame Orientierung, formuliert. Die Diskussionsgruppe geht in dieser Passage über den Frageimpuls zu Anknüpfungspunkten für BNE hinaus. Der Versuch, den Blick darauf zu lenken, wie Unterricht grundsätzlich anders zu gestalten sei, um den Anforderungen der Querschnittsaufgabe BNE gerecht zu werden, gelingt nicht. Bereits zuvor waren die Diskutierenden dahingehend einig, dass hinreichend Anknüpfungspunkte für BNE vorhanden sind. In dieser Passage wird das Problem, die konstatierte unzureichende Umsetzung von BNE, nun nicht mehr hinsichtlich möglicher Anknüpfungspunkte oder der Kompatibilität von schul- bzw. unterrichtsorganisatorischen Rahmenbedingungen diskutiert. Anstatt die Frage der grundsätzlich anderen Gestaltung von Unterricht weiter zu behandeln, wird das Problem aufseiten der Umsetzenden, d. h. der Lehrerinnen und Lehrer, verortet. Für die hier zum Ausdruck kommende Orientierung, die Verantwortung der Umsetzung von BNE sei nicht auf einer strukturellen Ebene, sondern auf der Ebene der Lehrpersonen zu suchen, sowie die unzureichende Einlösung dieser Verantwortung, werden verschiedene Erklärungen angeboten: hoher Aufwand (kaum vorhandene Materialien), fehlende Standpunkte sowie fehlende Sachkompetenz. Besonders prominent entfaltet und ausargumentiert wird das Thema der fehlenden Standpunkte. Wie bereits in der formulierenden Interpretation gezeigt wurde, etabliert sich dieses Thema im Nachgang seines erstmaligen Auftauchens in dieser Passage als einer der zentralen Diskussionsstränge über den gesamten Gesprächsverlauf hinweg (siehe Abschnitt 7.4.1). In dem hier betrachteten Diskussionsausschnitt drückt sich die kollektive Orientierung aus, dass eine normative Orientierung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung, eine individuelle Hingabe an BNE, zur Umsetzung bzw. Implementierung von BNE führen werde. Dabei wird ein persönlicher Standpunkt in Bezug auf BNE unter den gegebenen Rahmenbedingungen sowohl dem domänenspezifischen Wissen, als auch der (eigenhändigen) Zusammenstellung von geeigneten Materialien vorgängig entworfen. Dies geht soweit, dass die individuelle Haltung als *conditio sine qua non* vorgestellt wird, ohne die „bin ich gar nicht in der Lage BNE zu unterrichten“ (Z. 158–159). Damit wird ein individuelles Sich-ins-Verhältnis-Setzen mit BNE, die individuelle Hingabe an BNE, als zentrale kollektive Orientierung und professionelle Anforderung entworfen.¹⁸⁴

184 Offen bleibt, wie Lehrerinnen und Lehrer diese Hingabe an BNE, entsprechende Werthaltungen und Einstellungen erwerben bzw. entwickeln können (vgl. dazu Kuhl u. a. 2014b), oder ob jene als bereits vorhanden, der professionellen Tätigkeit vorgängig vorgestellt werden. In der Literatur finden sich unterschiedliche Erkenntnisse in Bezug auf Letzteres (vgl. Firth & Winter 2007, S. 600 und Zhukova u. a. 2020, S. 41).

In den nachfolgenden Redebeiträgen werden die soeben dargelegten Prämissen weitergeführt. Ausgehend von den konstatierten Defiziten aufseiten der Lehrpersonen werden zunächst Beiträge der Ausbildungsphasen für Lehrerinnen und Lehrer dargestellt, bevor der Aspekt der individuellen Haltung, des persönlichen Standpunktes u. a. als Frage der „Gesinnung“ (Z. 195), des sich Positionierens (Z. 365) oder des Mutes (Z. 415) wiederkehrt. Parallel dazu werden auch Rahmenbedingungen der Umsetzung von BNE mitverhandelt:

„Wenn wir nicht da bereit- dazu bereit sind BNE eine Wertigkeit einzuräumen die dazu führt dass wir sagen okay aus dem Syllabus aus dem wir das zur Zeit unterrichten lassen wir jetzt was weg dann wird es immer so ne Randexistenz haben“ (Z. 435–437).

Im Zuge der Diskussion um die Proposition, „BNE eine Wertigkeit einzuräumen“ (Z. 435–436), wird kurz vor Ende des ersten Diskussionsteils die Frage der Wertigkeit als Zeitfrage ausgedeutet und u. a. Aspekte wie Zeitkontingente für die Umsetzung von BNE bereitstellen oder sich Zeit nehmen für BNE thematisiert. Damit verbundene Verantwortlichkeitszuschreibungen an Lehrerinnen und Lehrern auf der einen, sowie an Institutionen („Behörde“, Z. 443) auf der anderen Seite, werden dabei kontrovers diskutiert. Die Frage der Wertigkeit von BNE wird als Frage der Zeitznutzung bzw. -bereitstellung (erneut) auf eine individuelle Ebene gehoben und der Ausdeutung als „etwas Zusätzliches [...] was mich Zeit kostet“ (Z. 487–488), wird die Forderung, „dass eine Schule sich eine Leitidee ein Profil geben muss“ (Z. 488–489), entgegengesetzt. Die hier auf eine abstrakt-institutionelle Ebene gehobene Frage der Positionierung, Profilierung bzw. des Bekenntnisses (zu BNE) wird in den anschließenden Redebeiträgen erneut auf Lehrerinnen und Lehrer bezogen:

Passage „Haltungen II“, Transkript GD+UN, Z. 505 – 545

Sw12: Ich möcht noch mal aufgreifen was du gesagt hast ich bin ganz fest und auch auch ganz fest überzeugt davon dass das ne Frage der Haltung ist. Wenn ich als Lehrer oder Lehrerin mit nem dicken Auto in die Schule fahre und meinen Schülern dann aber äh sage bewegt euch fahrt Fahrrad damit die Gesundheitskosten wenn ihr dann mal so alt seid wie äh ich äh gesenkt also nicht selber das auch vorlebe aber auch begriffen habe was ich da will dann isses für mich auch keine Zeitfrage ähm das in den Unterricht äh zu bringen denn ich bereite meinen Unterricht ohnehin vor. Wenn ich aber weiß was ich will und du sagtest vorhin Deutschunterricht bin auch Deutschlehrerin äh dann weiß ich genau welche Stoffe ich wählen will wo das hingehen soll und das ist für mich was den Unterricht selbst betrifft nicht unbedingt zusätzlicher Aufwand. Und bei Projekten klar wenn es dann auch ne ganze Schule erfasst äh dann is das schon ne andere Sache denn dann muss man ja miteinander und dann braucht man schon Zeit um sich auszutauschen aber ich seh das eindeutig an an meiner Schule. Zum Beispiel äh die die lesen da lesen einige Kollegen würde ich ihnen sogar mal unterstellen gar nicht die (1) Bildungspläne (1) äh (2) öfter.

[Mehrstimmiges Gelächter.] Sm?: Das das kann nur an denen sein dann würdes nicht an uns liegen.

Sw12: Vielleicht. Wie weiß ich nicht. Die machen ihren Stiefel wie sie ihn vor dreißig Jahren gemacht haben. Und da liegt für mich das Problem. Und ich habe zum Beispiel versucht an unserer Schule fair gehandelten Kaffee zu installieren. Ich habe zum Beispiel als wir hier in in der Tagung ähm diese Werbung hatten für den Kaffee da hab ich den nochmal mitgebracht da hab ich den gekocht da hab ich den kostenlos angeboten der war geschmacklich top ich hab auch gesagt welches Projekt wir damit unterstützen könnten. Die trinken aber zu Hause auch keinen fair gehandelten. Und da fängts doch an! Und wenn ich als als Person egal ob Lehrer oder nich dazu keine Haltung hab dann kann das in sonst welchen Curricula stehen oder sonst was dann kommen wir nicht weiter. (1) Das ist meine Meinung dazu. (2)

Sm4: Also ich ich stimm dem stimm dem zu mit den Haltungen äh bloß Haltungen entstehen ja nicht automatisch. Ähm die entstehen weder bei unseren Schülern und Schülerinnen äh noch bei uns selber selber als Kollegen und Kolleginnen. Ich hab vorhin gesagt ich bin noch ganz massiv äh lernzielorientiert in meinem Lehrerdasein das heißt ich muss umlernen und das ist verflucht schwierig. Lernen ist ne relativ einfache Geschichte Umlernen ist immer furchtbar schwierig. Das hieße in der Konsequenz äh die Lehrerausbildung muss gründlich verändert werden. Das ist aber nur die halbe Miete weil die kommen dann in ein Kollegium das sich eben nicht so ohne Weiteres umpolen lässt. Das wiederum würde dann heißen dass wenn wir die Gesamtidée BNE in unsere Schulen bringen wollen also wenn die Bildungspläne BNE passiert oder orientiert sind dann müssen wir die Lehrerausbildung verändern und wir müssen ganz massiv in die Lehrerweiterbildung gehen. Weil Haltungen nicht vom Himmel fallen die müssen äh die Kolleginnen und Kollegen müssen ja erst mal drauf gebracht werden da müssen wir uns verändern und dann muss ihnen Hilfestellung gegeben werden. (3)

Die Sprecherin Sw12 „möcht noch mal aufgreifen was du gesagt hast“ (Z. 505) und stellt damit einen Anschluss zwischen ihrem und einem zuvor getätigten Redebeitrag her, ohne dass auf einer verbalsprachlichen Ebene deutlich wird, auf welchen konkreten Beitrag sie sich bezieht. Sie positioniert sich mit ihren Worten zum wiederkehrenden Thema: „ich bin ganz fest und auch auch ganz fest überzeugt davon dass das ne Frage der Haltung ist“ (Z. 505–506).¹⁸⁵ Dabei

185 Es bleibt unklar, worauf genau sich die Überzeugung richtet. Das von der Sprecherin genutzte bestimmte Relativpronomen könnte sich sowohl auf das Ende des vorangehenden Beitrags, als auch auf einen bestimmten, vorherigen Beitrag oder auf BNE ganz allgemein beziehen. Die erste Lesart erscheint dahingehend unplausibel, dass Sw12 die Frage unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen und konkurrierender Angebote innerhalb von Schule nicht weiter aufgreift. Sie stellt ein eigenes Beispiel dar, das die Bewältigung des Schulwegs mit dem Fahrrad, zu Fuss oder mit dem Auto, und damit verknüpfte, gesellschaftliche Fragen, aufgreift.

unterstreicht sie ihre tiefe Überzeugung durch die Wiederholung der Adjektiv-Wortgruppe und fügt eine Begründung in Form eines Beispiels an. Ausgehend von der Art und Weise der Bewältigung des Schulwegs („mit nem dicken Auto“, Z. 506–507 vs. „Fahrrad“, Z. 508) verbindet sie in ihrem Beispiel ökologische, soziale und ökonomische Aspekte mit deren Effekten in der Gegenwart und in der Zukunft sowie auf lokaler bzw. nationaler Ebene. In Form einer mehrstufigen wenn-dann-Bedingung stellt Sw12 zunächst das Beispiel dar und verallgemeinert dieses dann: „Wenn ich [...] also nicht selber das auch vorlebe aber auch begriffen habe was ich da will dann [...]“ (Z. 506–509). Hiervon ausgehend formuliert sie die Ansprüche einer (auf Andere gerichteten) Vorbildfunktion und der Verinnerlichung von BNE. Ihre Ausdeutung von „BNE eine Wertigkeit einzuräumen“ (Z. 435–436) auf einer individuellen Ebene zieht sie anschließend heran, um sich von der vorausgehenden Diskussion um Zeit für BNE abzugrenzen, denn „dann isses für mich auch keine Zeitfrage“ (Z. 509–510). Die Sprecherin begründet dies damit, dass eine Unterrichtsvorbereitung ohnehin vonnöten, also „nicht unbedingt zusätzlicher Aufwand“ ist (Z. 510–513). Sw12 beschränkt den Geltungsbereich dieses Arguments jedoch gleich auf den Fachunterricht (Z. 511–513) und unterscheidet aufwändigere, abstimmungsreichere Projekte hiervon (Z. 513–515). Der gesamte bisherige Wortbeitrag ist in der ersten Person Singular gesprochen und unterstützt damit die in ihm zum Ausdruck kommende individuelle Sichtweise. Aus ihrer ich-Perspektive richtet sie ihre Worte zugleich an sich selbst als auch an andere. Dann wechselt Sw12 in eine sprachlich-distanzierte Form und berichtet über die spezifische Situation an ihrer Schule („da lesen einige Kollegen [...] gar nicht die (1) Bildungspläne“, Z. 516–517). Ihre Rede wird durch mehrstimmiges Gelächter und einen auf ihren Bericht bezugnehmenden Zwischenruf (Z. 520–521) kurz unterbrochen. Als Sw12 ihre Rede fortsetzt, kommentiert sie wiederum zunächst den Zwischenruf (Z. 523). Anschließend berichtet sie weiter über die spezifische Situation an ihrer Schule: „Die machen ihren Stiefel wie sie ihn vor dreißig Jahren gemacht haben. Und da liegt für mich das Problem“ (Z. 523–524). Sie spricht über „einige Kollegen“ (Z. 516–517), deren Verhalten und Routinen sie kritisiert und als zeitlich überholt wertet. Dies merkt sie als ein Problem an, stellt es jedoch deutlich als subjektive Sichtweise heraus. Das Problem veranschaulicht sie anschließend anhand eines Beispiels:

„Und ich habe zum Beispiel versucht an unserer Schule fair gehandelten Kaffee zu installieren. Ich habe zum Beispiel als wir hier in in der Tagung ähm diese Werbung hatten für den Kaffee da hab ich den nochmal mitgebracht da hab ich den gekocht da hab ich den kostenlos angeboten der war geschmacklich top ich hab auch gesagt welches Projekt wir damit unterstützen könnten. Die trinken aber zu Hause auch keinen fair gehandelten. Und da fängts doch an!“ (Z. 524–529).

In einer dichten Handlungsabfolge schildert Sw12 hier, was sie selbst alles unternommen hat, um „fair gehandelten Kaffee zu installieren“ (Z. 525). Das Beispiel des Kaffees in der Schule wird hier von ihr stellvertretend für BNE gewählt und verbindet soziale bzw. ökonomische Aspekte einer nachhaltigen Entwicklung (fairer Handel) in der Verschränkung von lokaler und globaler Ebene (Kaffeekonsum in der Schule/zu Hause – Kaffeeanbau).¹⁸⁶ Die über das Hauptverb als Versuch gekennzeichneten Bemühungen der Sprecherin sind darauf gerichtet, etwas „zu installieren“ (Z. 525). Das Verb legt nahe, dass hier ein Programm/eine Software eingerichtet bzw. eine technische Vorrichtung angeschlossen, eingebaut, hergerichtet werden soll, oder etwas an einem bestimmten Ort eingerichtet, untergebracht bzw. eingeführt werden soll. Aus der Verbindung von Verb und Akkusativobjekt erwächst hier zunächst ein Kontrast. Dieser erschließt sich teilweise, wenn mit Kaffee installieren eigentlich BNE installieren gemeint ist – im Sinne eines (Lern-)Programms, das es einzurichten gilt, um einen tiefgreifenden Mentalitätswandel zu erreichen (vgl. BMU 1993, S. 261, 264). Die Akzentuierung auf die Bemühungen von Sw12 als Subjekt lässt die Adressatinnen und Adressaten dieser Mühen verschwinden. Einzig als verbal-gedanklicher Einschluss in „unserer Schule“ und „wir“ sind sie präsent (Z. 525, 528). Dadurch entsteht ein ungleiches Verhältnis zwischen der Aktivität von Sw12 und dem Beitrag derer, an die erstere sich richtet, bei denen etwas erreicht werden soll. Dies wird durch die Anapher von aufeinanderfolgenden Versuchen bzw. Aktivitäten von Sw12 verstärkt. Ähnlich einem Verkaufsgespräch oder einer Werbemaßnahme preist die Sprecherin den Kaffee an, hat ihn „nochmal mitgebracht“, „gekocht“, „kostenlos angeboten“ und seine Vorzüge herausgestellt (Z. 526–528). Dabei nutzt sie verschiedene Differenzlinien: Zum einen unterscheidet sie zwischen Individuum („ich“) und Kollektiv, wobei das „wir“ sich hier auf das Kollegium ihrer Schule bezieht und sie selbst einschließt. Zum anderen markiert sie eine Differenzlinie zwischen „wir“, als Gruppe der Teilnehmenden an den UNESCO-Jahrestagungen, und „Die“, als Gruppe ihrer Kolleginnen und Kollegen an der Schule, von der sie sich selbst ausnimmt. Das mutmaßliche Scheitern ihrer Bemühungen, den fair gehandelten Kaffee im Kollegium einzuführen, zu etablieren, drückt sich in der distanzierten Feststellung aus „Die trinken aber zu Hause auch keinen fair gehandelten“ (Z. 528–529). Das Kollektiv, zu dem sie sich hinzuzählt, wird hier zu den Anderen, reduziert auf den subjektgewordenen Artikel „Die“. Zugleich wird hier der zunächst auf den schulischen Kontext limitierte (und auch als solcher gerahmter) Versuch in den Bereich des Privaten hineingetragen und der (Miss-)Erfolg der eigenen Installationsbemühungen auf Routinen bzw. Verhaltensweisen aus dem privaten Bereich zurückgeführt. Dabei erfolgt auch eine Verantwortungsdelegation an „Die“. Diese Sequenz bringt nicht nur die Ein-

186 Das Beispiel des fair gehandelten Kaffees wurde bereits an anderer Stelle in der Diskussion als Exempel für BNE und die „winzigen Schritte“, die jede einzelne Person gehen kann in Richtung Nachhaltigkeit, angeführt (vgl. Z. 418–424).

sicht in den unterstellten, aber vereinfachenden Kausalzusammenhang der Installationsmetapher zum Vorschein, sondern führt zugleich vor Augen, dass individuelle Haltungen bzw. Verhaltensweisen im Privaten denen im Beruflichen vorgängig sind bzw. diese nicht voneinander unabhängig existieren. Sw12 betrachtet hier den Bereich des Privaten, das „zu Hause“ (Z. 528), als Ausgangspunkt für die im Raum stehende Frage der Haltungen und drückt dies in der Akklamation „Und da fängts doch an!“ (Z. 529) aus. Die Sprecherin schließt über die einleitende Konjunktion an die Schilderung an und ergänzt mit einer Argumentation im Modus einer wenn-dann-Bedingung: „Und wenn ich als als Person egal ob Lehrer oder nicht keine Haltung hab dann kann das in sonst welchen Curricula stehen oder sonst was dann kommen wir nicht weiter“ (Z. 529–531). Sie affirmiert hier erneut die Einheit von beruflichem und privatem Ich und betrachtet die Haltungsfrage den verschiedenen institutionalisierten Implementierungen von bzw. professionellen Wissensbeständen zu BNE vorgängig. Zugleich knüpft sie das kollektive Weiterkommen, den kollektiven Bewusstseinswandel, sprachlich an das Vorhabensein (BNE-kompatibler) individueller Werthaltungen und Orientierungen. Von kurzen, effektsteigernden Pausen umrahmt, betont sie erneut ihre subjektive Sichtweise, ihre „Meinung“ (Z. 531).

Der darauffolgende Redebeitrag von Sm4 ratifiziert die Position von Sw12. Der einleitende Partikel und die Wiederholung der Subjekt-Verb-Gruppe verstärken die geäußerte Zustimmung (Z. 533) und lassen zugleich ein widersprechendes oder einschränkendes „aber“ erwarten. Diese Erwartung wird dann inhaltlich auch erfüllt. Nach einem sequenzierenden „äh“ (Z. 533) spricht Sm4 eine grundlegende Herausforderung in Bezug auf (professionelle) individuelle Werthaltungen und Orientierungen an: „äh bloß Haltungen entstehen ja nicht automatisch“ (Z. 533–534). Der Sprecher bezieht diese Feststellung sowohl auf Schülerinnen und Schüler als auch auf Lehrerinnen und Lehrer. Ähnlich wie seine Vorrednerin verwendet er einen Begriff aus dem Bereich des Technischen, hier jedoch um der Installationsmetapher die Unmöglichkeit eines Automatismus entgegenzustellen. Er untersetzt seine Proposition mit einem, von ihm selbst zu einem früheren Zeitpunkt im Diskussionsverlauf eingeführten Beispiel und konstatiert wiederholt in abgewandelter Form: „Umlernen ist immer furchtbar schwierig“ (Z. 535–537). Die aus seiner Sicht notwendigen Veränderungen liegen „in der Konsequenz“ (Z. 538) einerseits auf institutioneller Ebene („die Lehrerausbildung muss gründlich verändert werden“, Z. 538), andererseits auf einer personalen Ebene („Kollegium“, Z. 539) und sind miteinander verschränkt. Erneut nutzt er einen physikalisch-technischen Begriff in abgrenzendem Rekurs auf die Installationsmetapher von Sw12, um zu konstatieren, dass ein Kollegium „sich eben nicht so ohne Weiteres umpolen lässt“ (Z. 540). Dennoch bleibt auch hier das Kollegium ein passives Objekt und Zielgruppe der Implementierungsmaßnahmen Anderer, wie auch die nachfolgend geforderte Veränderungskaskade verdeutlicht:

„wenn wir die Gesamtidee BNE in unsere Schulen bringen wollen also wenn die Bildungspläne BNE passiert oder orientiert sind dann müssen wir die Lehrerbildung verändern und wir müssen ganz massiv in die Lehrerweiterbildung gehen“ (Z. 540–543).

In der dargestellten wenn-dann-Relation erscheint nur das kollektive Subjekt als aktiv handelnd, die davon unterschiedenen Kolleginnen und Kollegen sind als gedanklich eingeschlossene Zielgruppe in den Strukturen bzw. Institutionen der „Lehrerbildung“ und „Lehrerweiterbildung“ präsent. Die Metapher des nicht vorhandenen Automatismus am Anfang des Beitrags zu einer gängigen Redewendung abwandelnd („Weil Haltungen nicht vom Himmel fallen“, Z. 543), schlussfolgert Sm4: „die müssen äh die Kolleginnen und Kollegen müssen ja erst mal drauf gebracht werden“ (Z. 543–544). Statt eines aktiven Anschlusses, dass die Kolleginnen und Kollegen entsprechende Haltungen zunächst entwickeln, ausbilden müssen, affirmiert er deren passiven Objektstatus. Ähnlich der Bemühungen von Sw12, „fair gehandelten Kaffee zu installieren“ (Z. 525), betont Sm4 die aktive Rolle des unbestimmt bleibenden, ihn einschließenden Kollektivs („da müssen wir uns verändern“) und stellt diesem eine ebenso unbestimmte, vom wir-Kollektiv sprachlich abgegrenzte Gruppe gegenüber. Jene verändert sich nicht von allein, stattdessen „muss ihnen Hilfestellung gegeben werden“ (Z. 545).

Die Passage zeigt, dass individuelle Überzeugungen und Werthaltungen in Bezug auf BNE hier nicht nur als Teil des professionellen Wissens von Lehrerinnen und Lehrern, sondern ganzheitlich vorgestellt werden und sich entsprechend auch im privaten Verhalten entäußern sollen. Dabei wird der private Bereich als dem Beruflichen vorgängig konzipiert. Dahinter steht eine Kohärenz- bzw. Authentizitätserwartung in Bezug auf die normative Integrität des privaten und professionellen Subjekts. Diese verweist nicht zuletzt auf die Frage nach einer professionellen pädagogischen Haltung (vgl. Schwer & Solzbacher 2014; zu den damit einhergehenden normativen Herausforderungen vgl. Diskussionen in der politischen Bildung zum Verhältnis von Erziehung und Bildung, zu Wertbezügen und zum ‚Neutralitätsgebot‘, z. B. Kolvek 2020; Hufen 2018; Overwien 2017; Widmaier & Zorn 2016; siehe auch Abschnitt 6.5.4). Die Diskutierenden unterscheiden jene, die bereits eine Hingabe an BNE, einen Standpunkt ausgeprägt haben, von denen, die darin unterstützt werden müssen, BNE „zu installieren“ (Z. 525). In der dargestellten Sequenz entäußert sich hier das Dilemma, dass entsprechende pädagogische Haltungen weder aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer vorausgesetzt werden können, noch dass sie einfach so, quasi nebenbei (am Beispiel des fair gehandelten Kaffees) „zu installieren“ sind bzw. „vom Himmel fallen“. Trotzdem individuelle Überzeugungen und Werthaltungen im Privaten wie Beruflichen gleichermaßen zur Geltung kommen und Gültigkeit beanspruchen sollen, wird in der Diskussion auf den professionellen Kontext und die Lehrerbildung zur Entwicklung entsprechender Haltungen verwiesen. Damit wird die Haltungs-

frage aus dem Bereich des Privaten herausgehoben und eindeutig im Bereich des Professionellen verortet (vgl. Kuhl u. a. 2014b). Zugleich wird das Vorhandensein entsprechender Werthaltungen und Orientierungen damit gleichgesetzt, „BNE eine Wertigkeit einzuräumen“ (Z. 435–436). Die kollektive Orientierung auf die individuelle Hingabe, die normative Orientierung an BNE, wird als Frage der ‚richtigen‘ pädagogischen Haltung um eine weitere Orientierung ergänzt. Diese leitet aus der ‚richtigen‘ Haltung (der Hingabe an BNE) eine individuelle Verpflichtung gegenüber der bzw. Verantwortung für die Umsetzung von BNE ab. Dies wiederum mache es möglich, die Querschnittsaufgabe BNE unter den Bedingungen einer fachlogischen Organisation von Schule umzusetzen. Die ‚richtige‘ Haltung wird hier als Motor für den individuellen Einsatz, die Bereitschaft, auch unter schwierigen Rahmenbedingungen für die Umsetzung von BNE einzutreten, vorgestellt. Diese, in der Innovationsforschung als Change Agent beschriebene Figur übernimmt den gesellschaftspolitischen Auftrag, eignet ihn sich an und agiert mit besonderem Engagement bzw. einer hohen intrinsischen Motivation (vgl. Bedehäising 2020 und Fußnote 152). Damit wird nicht zuletzt eine der grundlegenden Herausforderungen, die Frage danach, wo BNE organisationsstrukturell Anbindung findet, umgangen.¹⁸⁷ Zugleich schließt sich hier der Kreis zu den Anknüpfungspunkten für BNE, die zu finden und zu nutzen aus einer Perspektive der Primordialität des (richtigen) Standpunktes heraus in der Verantwortung und den Händen der einzelnen Lehrerinnen und Lehrern liegt. Die Unterscheidung zweier Gruppen, d. h. derjenigen, die bereits entsprechende Werthaltungen und Orientierungen in Bezug auf BNE ausgeprägt haben, gegenüber jenen, die diese noch entwickeln müssen, manifestiert eine missionarische Orientierung, die zugleich auf andere Kolleginnen und Kollegen, als auch auf Lernende gerichtet ist, und an deren Ende die unverrückbare Orientierung auf BNE steht.

7.4.2.3 „dass sie irgendeinen Sinn darin sehen müssen“ – Individuelle Werthaltungen und Orientierungen und die Frage der Motivation

Im Verlauf der Gruppendiskussion sind individuelle Werthaltungen und Orientierungen ein zentrales Thema und diesbezügliche Aspekte werden immer wieder in die Diskussion eingebracht. Nach der Lüftungspause wird vonseiten der Forscherin zunächst nach der konkreten Umsetzung von BNE gefragt. Nach

187 In der Literatur wird kritisiert, dass es kein eigenständiges Fach für Bildung für nachhaltige Entwicklung gebe (vgl. Oelkers 2004, S. 10). Jürgen Oelkers (ebd.) moniert beispielsweise, dass BNE als Prinzip bzw. fächerübergreifend und/oder interdisziplinär gedacht werde und dadurch ein struktureller Gegensatz zur fachorientierten Organisationsstruktur von Schule entstehe. Am Beispiel von ökologischer Bildung plädiert er für die Notwendigkeit eines Schulfaches und seiner bildungstheoretischen Begründung (vgl. ebd., S. 15). Auch von den Diskutierenden wird das Fehlen eines eigenständigen Faches für BNE als Herausforderung thematisiert: „ein Problem der hm des Auftauchens von BNE im Unterricht seh ich an der äh des nicht Vorhandenseins eines Faches“ (Z. 243–244).

dem ersten Beispiel spricht eine Person Fortbildungsbedarfe von Lehrerinnen und Lehrern zu BNE an und will aufgrund der geringen Nachfrage hier ein entsprechendes Interesse aufseiten der Schulen wecken. Anschließend werden weitere (Projekt-)Beispiele zu BNE dargestellt. Verschiedene Personen thematisieren in diesem Zusammenhang die Rolle der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren bzw. der jeweiligen UNESCO-Projektschulkoordinatorinnen und -koordinatoren und benennen Kontrollmechanismen sowie Anreizfaktoren, die die Umsetzung von BNE befördern (können). Dabei wird deutlich, dass insbesondere die Koordinatorinnen bzw. Koordinatoren eine initiierende, aktivierende Funktion für sich beanspruchen:

„Bei äh uns in [Bundesland b] tut das natürlich zum einen die Koordinatorin des [Name eines Netzwerkes] die jährlich oder halbjährlich sich meldet per Email oder persönlich und sagt wie weit ist denn eure Schule? Wir haben wieder ne große Aktion landesweit äh tragt doch mal mit euren letzten Aktionen im bisherigen Halbjahr was bei. Spätestens dann wird man erinnert dass man mal was äh liefern sollte oder zeigen sollte und dann setzt sich meist der UNESCO-Schulkoordinator in Bewegung und versucht die anderen Lehrer zu motivieren“ (Z. 663–669).

Das Beispiel stellt dar, dass die Umsetzung von BNE nichts Selbstläufiges ist, sondern Anstöße bzw. die gezielte Motivation bzw. Aktivierung von außen zu benötigen scheint. In der nachfolgend betrachteten Passage werden nun Fragen der extrinsischen Motivation auf Fortbildungsbedarfe zu BNE und die Umsetzung von BNE bezogen:

Passage „Haltungen III“, Transkript GD+UN, Z. 681 – 730

Sw??: Ich möcht noch mal auf [Sm?] zurückkommen äh // [Mehrstimmiges Gelächter.]
// ich hab dich a-anonymisiert @...@ ähm ich frage mich und ich frage die Schulen nach der Motivation. Ich arbeite auch in einem Lehrerfortbildungsinstitut da gibt es eine Menge von Statistiken unter anderem danach was wird von den Schulen erwünscht an Fortbildungen und da gibt es BNE schlicht und einfach gar nicht. Äh die Kollegen wünschen sich Fortbildungen in Bereichen in denen sie einen Bedarf sehen. Sei es einen Bedarf für sich der aus einem Mangel entsteht aus einem Bedarf für sich weil es aus einer Forderung entsteht dass sie etwas machen sollen. Äh es (1) es ein ein der Wunsch nach einer Fortbildung entsteht aus dem Gedanken äh ich fühle mich unwohl weil das was ich schon kann hier nicht reicht. Äh wenn nach BNE gar nicht gefragt wird dann scheint es entweder keinen Bedarf zu geben oder es scheint kein Mangel empfunden zu werden. Und Motivation in Schule zu tragen ist meiner Meinung nach sowas wie Eulen nach Athen. // [Sw?: @...@] // Das hat sicherlich Wirkung aber dieses Daueranschieben von Koordinatoren aller Art und Geschlechter und Sprachen und so weiter ist immer nur Schieben. Und das ich sag mal der Trick aller dieser Schulen ich sag jetzt Zukunftsschulen und Sinusschulen und sonst wie Schulen ist dass sie irgendeinen Sinn darin sehen müssen. Und der ist meistens auf der Ebene sekundärer tertiärer im Grunde quartärer Motivationen. Sie bekommen dafür nämlich entweder ein Schild das sie aushängen können // [Gelächter.] // oder sie bekommen dafür Geld.

Sw?: Richtig. Ja

Sw??: Und damit sind wir nämlich wieder dabei das heißt die werden sozusagen geködert. Auch das halte ich um es mal zu nehmen das Wort überhaupt nicht für nachhaltig. // [Mehrstimmiges Gelächter. Sw?: Jo.] // äh (2) // [Mehrstimmiges Gelächter] // äh und eigentlich bin ich da wieder bei dem Punkt äh wenn wir aus alledem keine Haltung entwickeln können wenn wir als Lehrer keine Haltung kein Bewusstsein kein Verhaltensmuster für uns selbst entwickeln können keine Überzeugungen dann werden wir immer nur schieben also. Und darauf sind wir alle manchmal auch ein bißchen müde. Und ich denke (.) ja die Frage die man sich doch oder die man den Schulen doch stellen muss ist: was (.) haben (.) sie davon? Und die Frage müssen wir beantworten. Und zwar nicht mit Geld oder Zertifikaten. (1)

Sw11: Ähm ich ich würd mich dem unheimlich gern anschließen vielleicht mit nem Aspekt der im ersten Moment nicht ganz so ähnlich klingt aber glaub ich doch in die gleiche Kerbe schlägt ich fand die Beispiele jetzt sehr interessant die genannt wurden wir hatten gerade in der Pause ne Unterhaltung drüber über Projekte und die Umsetzung und ich glaub wir sind uns ja alle äh äh denk ich einer Meinung dass Projekte sind was ganz Tolles und wir würden uns bloß sicherlich alle mehr Zeit wünschen. Ich hatte jetzt bloß grad das Gefühl wenn wir BNE zu sehr mit so aufwändigen Projekten verknüpfen und wenn das immer gleich ne Aktion werden muss oder meinetwegen fürn @Schild eben@ was besonders Großes sein muss gleich n ganzer Tage oder ne Projektwoche drum gestrickt wird wirkt es vielleicht auch ein kleines bißchen abschreckend und ähm deswegen denke ich würde die Motivation gerade dieses intrinsische das auch mal einfach in den Schulalltag zu packen noch besser klappen wenns auch einfach so nen Touch Unkompliziertheit bekommen würde. Das heißt kein riesen Projekttag keine Aktionswoche sondern ich machs einfach also wenn ich jetzt an meine Fächer denke ich hab zwei Fremdsprachen ich machs wenn ich eh grad beim Thema wir hattens grad erst Lateinamerika bin da kann mans hervorragend einbringen. Umweltschutz wenn ich nur an die spanischen Küsten denk klappt hervorragend ähm ohne dass ich gleich ein riesen Projekt mache. Und ich hab manchmal auch das Gefühl dass viele Kollegen gerade auch bei diesem BNE-Thema denken es muss gleich was ganz Großes sein und das muss es gar nicht sein. (2)

Die Sequenz beginnt mit der Bezugnahme der Sprecherin Sw?? auf einen etwa fünf Minuten zuvor geäußerten Wortbeitrag, wobei diese Bezugnahme durch die Nennung des Vornamens (Sm?) ersichtlich wird.¹⁸⁸ Dann eröffnet Sw? ihren

188 Der nachgeschobene Kommentar zur Anonymisierung (Z. 682–683) verdeutlicht, dass den Diskutierenden die Forschungssituation gedanklich präsent ist (vgl. Abschnitt 7.2.3).

inhaltlichen Beitrag mit einer an sich selbst und an „die Schulen“ gerichteten Frage „nach der Motivation“ (Z. 683–684) und bezieht sich damit auf das von dem benannten Sprecher Sm? thematisierte Interesse an Fortbildungen (vgl. Z. 621–632). Die Selbstadressierung verweist auf ein persönliches Interesse an dieser Frage, die Adressierung von Schulen hat rhetorische Funktion und verweist auf diejenigen, von denen sie sich Antworten erhofft. Dabei richtet sie sich an die übergeordnete Institution Schule und abstrahiert von den dahinterstehenden Menschen. Sie führt die Bezugnahme auf Sm? fort und erklärt, „ich arbeite auch in einem Lehrerfortbildungsinstitut“ (Z. 684). Damit markiert sie eine Parallele bzw. eine Gemeinsamkeit zwischen Sm? und sich selbst. Sie erläutert in einer generalisierenden Weise („da gibt es“, Z. 684), dass von den Lehrerfortbildungsinstituten statistisch erfasst wird, welche Angebote von den Schulen nachgefragt werden. Mit der Formulierung „von den Schulen erwünscht“ (Z. 685) deutet sie an, dass das Fortbildungsangebot sich nach den Wünschen und Bedarfen der Schulen richtet. Die Feststellung, „und da gibt es BNE schlicht und einfach gar nicht“ (Z. 686) macht deutlich, dass BNE in der Lehrerfortbildung (in ihrem Institut bzw. Bundesland) keine Rolle spielt. Sie führt dies wie eine Tatsache und einen eindeutigen Fakt ein, deren Plausibilität und Gültigkeit sich über den Verweis auf die „Statistiken“ (Z. 685) ergeben. Im Unterschied zu der vorausgehenden, entpersonalisierten Darstellung rücken anschließend die in der Institution Schule arbeitenden Menschen, „die Kollegen“ (Z. 686), in den Blick. Jene „wünschen sich Fortbildungen in Bereichen in denen sie einen Bedarf sehen“ (Z. 686–687). Auch in der hier verwendeten Formulierung drückt sich die Steuerung des Fortbildungsangebots durch die (von der Zielgruppe artikulierten) Bedarfe aus. Dann erläutert Sw?? das Zustandekommen dieser Bedarfe (der „Kollegen [...] für sich“, Z. 686–687), die entweder aus einem subjektiv empfundenen Mangel oder aus einer (neuen) Aufgabe, die es zu bewältigen gilt, heraus entstehen oder sich aus einem individuellen Unwohlsein bzw. Unzulänglichkeitsempfinden speisen (Z. 687–690).¹⁸⁹ Die Parallelität der Aufzählung referiert auf die Gleichrangigkeit der Gründe, die hier als individuelle Bedarfe der Lehrpersonen dargestellt werden. Die Sprecherin nutzt diese Darstellung und leitet daraus das für sie selbst Naheliegende ab: Wenn Fortbildungen zu BNE nicht gefragt sind, dann scheint es keinen Bedarf bzw. kein Mangelempfinden aufseiten der Lehrpersonen zu geben (Z. 690–691). Ihr im Modus einer wenn-dann-Bedingung formulierter

189 Die Frage, ob diese Begründungen ebenfalls Gegenstand statistischer Erhebungen des Lehrerfortbildungsinstituts sind oder eine subjektive Sicht der Sprecherin darstellen, drängt sich auf – und bleibt offen. Darüber hinaus fällt in dieser Darstellung – im Unterschied zu dem Beitrag, auf den sich die Sprecherin explizit bezieht – auf, dass Fortbildungsbedarfe nicht von übergeordneten Instanzen vorgegeben werden, weil z. B. neue curriculare Anforderungen verändertes Wissen und Können erfordern. Dies würde beispielsweise mit Blick auf die hier betrachtete Querschnittsaufgabe BNE bedeuten, dass ausgehend von der (neuen) Querschnittsaufgabe ein spezifisches Fortbildungsangebot bereitgestellt wird – ähnlich, wie es Sm? für die neue Aufgabe der Inklusion und neue Rahmenrichtlinien darstellt (vgl. Z. 626–627).

Schluss, der zumindest latent in Widerspruch zu den an anderer Stelle in der Diskussionsrunde bereits benannten Fortbildungsbedarfen und -angeboten steht (z. B. Z. 174–180, 270–275, 442–454), wird durch das Verb scheinen in seiner Gültigkeit relativiert, eine verbleibende Unsicherheit ob dieser Ausdeutung schwingt darin mit. Die Sprecherin Sw?? kommt nun auf die eingangs aufgeworfene Frage nach der Motivation zurück und grenzt sich diesbezüglich von dem namentlich benannten Vorredner ab. Während jener es als Aufgabe der Lehrerfortbildungsinstitute betrachtet, Interesse für Fortbildungen im Bereich BNE zu wecken (Z. 629–630) bewertet sie dies als etwas Unnützes, Überflüssiges: „Und Motivation in Schule zu tragen ist meiner Meinung nach sowas wie Eulen nach Athen“ (Z. 692–693). In diesem Gleichnis, das auf einer sprachlichen Ebene durch die parallele Struktur der Wortgruppen untermalt wird, formuliert Sw?? ihre zentrale Aussage.¹⁹⁰ Durch einen Einschub ordnet sie das Gesagte als persönliche „Meinung“ (Z. 692) ein. Mit dieser Proposition tritt sie auch in Widerspruch zu den beiden direkt vorausgehenden Redebeiträgen, die das „Hinterhergehen“ (Z. 663) von Koordinatorinnen und -koordinatoren, Schulleitungen etc. thematisieren und als hilfreich, förderlich einschätzen (z. B. Z. 657–661, 663–680). Eine andere Diskussionsteilnehmerin reagiert auf diese Proposition mit einem Lachen, das Zustimmung signalisiert (Z. 693). Sw?? setzt ihre Rede nach dieser Unterbrechung fort und relativiert die Kritik an der Sichtweise von Sm?. Sie gesteht dem Werben für ein höheres Interesse an BNE-Fortbildungen zu: „Das hat sicherlich Wirkung“. Anschließend wiederholt sie ihre Kritik. Diese eröffnet sie mit der einen Gegensatz bzw. Widerspruch einleitenden Konjunktion „aber“ (Z. 693) und bewertet das „Daueranschieben von Koordinatoren aller Art [...]“ (Z. 693–695) als Fehlen einer eigenständigen, selbstläufigen Auseinandersetzung mit BNE. Sie knüpft mit einer weiteren Konjunktion und einem Relativpronomen an, als wolle sie den Satz weiterführen, setzt dann jedoch neu an. Die Sprecherin bringt einen neuen Aspekt ein, wobei zunächst vage bleibt, worauf sich ihre Worte konkret beziehen. Sie redet von einem „Trick aller dieser Schulen“ (Z. 695) und erschafft hier sprachlich ein Kollektiv, das sich durch ein Profil bzw. ein gemeinsames Label auszeichnet, wie beispielsweise „Zukunftsschulen und Sinusschulen“ (Z. 695–696). Der Satzstruktur und der inhaltlichen Logik folgend hätte sie ebenso UNESCO-Projektschulen in ihrer Auflistung anführen können. Die distanzierte Darstellung markiert jedoch eine Differenzlinie, die sich im Zusammenspiel mit dem vorausgehenden Beitrag von Sw6 ergibt. Letztere führt in ihrem Redebeitrag „Zukunftsschulen“ als Beispiel an, stellt die

190 Im verwendeten Sprachbild „Eulen nach Athen tragen“ wird das Verbringen von Eulen nach Athen als unnützlich, überflüssig betrachtet, weil es bereits sehr viele Eulen in Athen gebe. In Analogie dazu würde „Motivation in Schule zu tragen“ (Z. 692–693) bedeuten, selbiges sei unnützlich, überflüssig, weil bereits hinreichend viel Motivation in Schule vorhanden sei. Das Sprachbild erscheint an dieser Stelle mit Blick auf die in Rede stehende Motivation von Lehrerinnen und Lehrern zur Umsetzung von BNE zunächst etwas schräg.

damit verbundenen extrinsischen Anreize für die Implementation von BNE dar und bewertet diese als durchaus hilfreich (Z. 669–680). In Abgrenzung davon spricht Sw?? von einem „Trick“, den sie dahingehend spezifiziert, dass Schulen „irgendeinen Sinn darin sehen müssen“ (Z. 696). Das Beliebigkeit bedeutende Pronomen wird anschließend qualifiziert und so der Sinn „auf der Ebene sekundärer tertiärer im Grunde quartärer Motivationen“ (Z. 697) verortet. Diese Umwertung des Sinns zu nachrangigen extrinsischen Motivationen wird weitergeführt und aus nachrangigen Motivationen werden materielle Motive, ein „Schild“ (Z. 698) oder „Geld“ (Z. 699). Die so vollzogene Problematisierungskaskade greift die Sichtweise der direkten Vorrednerin Sw6 auf und kehrt deren positive Bewertung („die Schulen wollen die Plaketten haben“, Z. 672–673) um. Im Hintergrund ist Gelächter zu vernehmen und eine Sprecherin artikuliert ihre verbale Zustimmung (Z. 698, 701). Nach den Zwischenrufen setzt Sw?? ihre Rede fort: „Und damit sind wir nämlich wieder dabei“ (Z. 703). Über die einleitende Konjunktion und das Adverb stellt sie einen argumentativen Zusammenhang zu ihren vorausgehenden Worten her. Der sprachliche Wechsel ins „wir“ wendet sich an die Gruppe der Mitdiskutierenden, für die nun die Rückkehr zu einem bereits bekannten Argument angekündigt wird. Konkulent führt Sw?? ihren Widerspruch zu Sw6 weiter: „das heißt die werden sozusagen geködert“ (Z. 703). Der Trick ist nun entlarvt und als Köder identifiziert. In dieser Konklusion wird die bereits angesprochene Differenzlinie nun in der Gegenüberstellung von „die“ und „wir“ auch sprachlich offenbar. Zugleich werden die genannten Schulen als reagierende Akteure (sie werden geködert bzw. lassen sich ködern) im Ergebnis einer extrinsisch motivierten Beschäftigung mit BNE dargestellt. Die Sprecherin Sw?? hält das „überhaupt nicht für nachhaltig“ (Z. 704), wie sie in einem nachgeschobenen Satz erklärt. Ihre Position wird durch mehrstimmiges Gelächter und ein dazwischengerufenes „jo“ (Z. 704–705) gestützt bzw. bestärkt. Ein kurzes „äh“ markiert eine Sequenzierung, bevor die Sprecherin mit der Konjunktion „und“ anschließt (Z. 705). Wie bereits zuvor setzt sie auch hier die begonnene Argumentation fort und kündigt die Rückkehr zu einem bestimmten Ausgangspunkt an: „und eigentlich bin ich da wieder bei dem Punkt“ (Z. 705–706). Die hier in der ersten Person Singular angekündigte Schlussfolgerung wird anschließend in der wir-Form ausgeführt und damit eine kollektive Ansprache bzw. Betroffenheit evoziert: „wenn wir aus alledem keine Haltung entwickeln können wir als Lehrer keine Haltung kein Bewusstsein kein Verhaltensmuster für uns selbst entwickeln können keine Überzeugungen, dann werden wir immer nur schieben also“ (Z. 706–708). Ausgehend von der Frage „nach der Motivation“ (Z. 683–684) schlägt Sw?? über die Problematisierung extrinsischer Motive einen argumentativen Bogen zur Frage der Haltungen. Haltungen erscheinen hier ganzheitlich und der Motivation vorgängig. Im Modus einer wenn-dann-Bedingung greift sie die zuvor bereits thematisierte Herausforderung des beständigen Schiebens erneut auf (vgl. Z. 659–661, 663–669) und

reaffirmiert ihre zu den vorherigen Personen in Widerspruch stehende Sichtweise (Z. 693–695). Sie expliziert nicht, was sie konkret mit „immer nur schieben“ (Z. 708) meint. In einer die Gruppe der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren einschließenden Weise fügt sie hinzu: „Und darauf sind wir alle manchmal auch ein bißchen müde“ (Z. 708–709). Das andauernde Schieben wird hier als etwas dargestellt, das anstrengend, erschöpfend ist, wenngleich auch nur manchmal und nur ein bisschen. Sw?? verallgemeinert ihre subjektive Sichtweise und versucht, ihr so Gültigkeit für die gesamte Diskussionsgruppe zu verschaffen. Abschließend kommt sie auf ihre Auftaktfrage (Z. 683–684) zurück und wiederholt diese in leicht abgewandelter Form. Sie fragt nun nicht mehr nach der Motivation, sondern nach dem Ertrag, dem Mehrwert von BNE für die Schulen: „was (.) haben (.) sie davon?“ (Z. 710). Dabei zieht sie die einzelnen Wörter auseinander und betont sie überdeutlich. Mit dieser utilitaristischen Sichtweise richtet sie erneut die Perspektive auf die Institution Schule als Ganzes. Anstatt eines Schlusswortes formuliert sie ausgehend von ihrer Frage einen Auftrag an die Gruppe: „Und die Frage müssen wir beantworten“ (Z. 710–711). Geld bzw. Zertifikate als materielle Formen des Mehrwerts schließt sie als Antwortoptionen sogleich explizit aus (Z. 711).¹⁹¹

Eine andere Sprecherin Sw11 übernimmt anschließend das Wort. Im Konjunktiv formuliert sie den Wunsch, sich dem vorher Gesagten „unheimlich gern anschließen“ zu wollen (Z. 713). Sie kündigt eine Ergänzung an, die auf den ersten Blick „nicht ganz so ähnlich klingt aber glaub ich doch in die gleiche Kerbe schlägt“ (Z. 714) und wiederholt mit der Redewendung die Absicht einer zustimmenden Ergänzung. Zunächst nimmt sie Stellung zu den vorausgehend dargestellten Beispielen, wertet diese als „sehr interessant“ (Z. 715), formuliert dies aber zugleich derart offen, dass kein konkreter Bezug auf einzelne Beispiele oder Redebeiträge nachvollziehbar ist. Damit fungiert die Würdigung als eine rituelle Bezugnahme, nicht aber als konkreter inhaltlicher Anschluss. Anschließend verweist die Sprecherin auf vorausgehende Pausengespräche (Z. 715–716). Dabei verwendet sie die Vergangenheitsform (Präteritum) und markiert so den erläuternden Charakter ihrer Worte. Diese stellen eine inhaltliche Überleitung dar, die Sw11 zunächst nutzt, um einen rituellen Schlußschluss mit der Diskussionsgruppe herzustellen („wir sind uns ja alle äh äh denk ich einer Meinung“, Z. 716–717). Sie formuliert hypothetisch eine von der Diskussionsgruppe geteilte Position, dass Projekte etwas „ganz Tolles“ sind, aber in der Regel wenig Zeit für deren Umsetzung bereitsteht (Z. 717–718). Damit stellt sie inhaltliche Anschlüsse an vorausgehende Redebeiträge her (z. B. Z. 392–412, 636–645, 647–660). Anschließend formuliert sie ihre Proposition unter Abwandlung der Eingangshypothese und befindet, dass der hohe

191 Wenn die Frage nach dem Mehrwert, die Frage danach, „**was (.) haben (.) sie** davon?“ (Z. 710), beantwortet ist, dann ist möglicherweise „Motivation in Schule zu tragen [...] sowas wie Eulen nach Athen“ (Z. 692–693).

Aufwand für BNE „auch ein kleines bisschen abschreckend“ wirkt (Z. 718–721). Sw11 stellt ihre Aussage sprachlich auf eine relativierende Art und Weise dar. Sie nutzt mehrere Beispiele (aufwändige Projekte, ne Aktion, ne Projektwoche) und nimmt mit der Bemerkung „meinetwegen fürn @Schild eben@“ (Z. 720) auch eine Kommentierung der vorgängigen Auseinandersetzung vor (vgl. Z. 669–680, 695–699). Ihre Argumentation ist im Modus einer kaskadenförmigen wenn-dann-Bedingung gestaltet. Sw11 stellt der sprachlich klar ausgedrückten Wirkungsrelation den flüchtigen, im Präteritum formulierten Eindruck eines subjektiven Gefühls bzw. Empfindens voran und relativiert damit die Validität des unterstellten Wirkungszusammenhangs. Mit einer Konjunktion schließt sie ihre persönliche Schlussfolgerung an: „deswegen denke ich würde die Motivation gerade dieses intrinsische das auch mal einfach in den Schulalltag zu packen noch besser klappen wenns auch einfach son Touch Unkompliziertheit bekommen würde“ (Z. 722–724). Die Sprecherin verbindet hier die bereits diskutierte Frage der Motivation mit der Frage nach der praktischen Umsetzung von BNE. Sie unterstellt einerseits, dass aufwändige Projekte, Projektwochen und ähnliche Umsetzungsformen insbesondere extrinsisch motiviert sind („wenn das [...] fürn @Schild eben@ was besonders Großes sein muss“, Z. 719–720). Sie unterstellt andererseits, dass eine intrinsische, d. h. aus der Sache selbst erwachsende Motivation förderlich für die niedrigschwellige Umsetzung von BNE im (Fach-)Unterricht ist (Z. 722–723). Sie wiederholt die Forderung nach Unkompliziertheit anhand zweier abstrakter Exempel und stellt anschließend zwei Beispiele aus ihrem eigenen Unterricht dar. Danach wiederholt sie erneut und in abgewandelter Form ihre Schlussfolgerung einer niedrigschwelligen Umsetzung von BNE, „ohne dass ich gleich ein riesen Projekt mache“ (Z. 728). Inhaltlich führt die Sprecherin hier die eingangs platzierte und für die Diskussionsgruppe generalisierte Sichtweise, dass Projekte zwar toll, aber zeitaufwändig sind und oft nicht hinreichend Zeit zur Verfügung stehe, fort. Gleichwohl sie nun in der ich-Perspektive spricht, knüpft sie so an die mit der Gruppe (wir) geteilte Sichtweise an. Sie schließt ihren Beitrag mit einem erneuten Gefühl, einem Eindruck vielmehr, „dass viele Kollegen gerade auch bei diesem BNE-Thema denken es muss gleich was ganz Großes sein“ (Z. 729–730). Sie erteilt dieser Sichtweise eine Absage und den Kolleginnen und Kollegen die Absolution, dass BNE auch im Kleinen umgesetzt werden kann (Z. 730).

Zusammenfassend wird in der hier rekonstruierten Passage deutlich, wie das Thema der Haltungen mit der Frage der individuellen Motivation, aber auch institutionellen Motiven der Umsetzung von BNE verbunden wird. Dabei werden individuelle Überzeugungen und Werthaltungen – wie bereits im vorherigen Abschnitt – eng mit einer intrinsischen Motivation zur Umsetzung von BNE zusammengedacht. Über die Abwertung von extrinsischen Motivationen bzw. Motiven und die Problematisierung des „Daueranschiebens von Koordinatoren aller Art“ (Z. 693–694) wird so eine Perspektive eingenommen, die die

selbstläufige Umsetzung von BNE als Ergebnis von entsprechenden Überzeugungen und Werthaltungen (der ‚richtigen‘ Haltung) in Verbindung mit der sich daraus ergebenden, intrinsischen Motivation betrachtet. Jene Perspektive führt zudem die Unterstellung mit, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung um ihrer selbst willen umgesetzt werden sollte, und grenzt sich von anderen, als weniger wertvoll oder nachhaltig erachteten Beweggründen, Tricks und Ködern (z. B. Plaketten/Schilder, Geld, Auszeichnungen) ab. Gegenüber diesen – im Gesamtverlauf der Diskussion durchaus unterschiedlich bewerteten – extrinsischen Motivationen bzw. Motiven wird die professionelle pädagogische Haltung als „innerer Kompass“ (vgl. Kuhl u. a. 2014b, S. 107) vorgestellt. Darüber hinaus wird eine Einfachheit der Umsetzung von BNE („nen Touch Unkompliziertheit“, Z. 723–724) angemahnt. Die intrinsisch motivierte Umsetzung von BNE im Schulalltag wird dann als besonders gut zu realisieren betrachtet, wenn es nicht immer „gleich ein riesen Projekt“ (Z. 728) sein müsse. Stattdessen wird eine niedrighschwellige Herangehensweise propagiert: „ich machs einfach also wenn ich jetzt an meine Fächer denke [...] ich machs wenn ich eh grad beim Thema [...] bin da kann mans hervorragend einbringen“ (Z. 725–727). Diese verortet zugleich die Umsetzung der Querschnittsaufgabe BNE im Fachunterricht.

7.4.3 Zusammenführende Interpretation und Diskussion

Gemäß der in dieser Arbeit zugrunde gelegten theoretischen und methodologischen Überlegungen stehen in diesem Kapitel die kollektiven Orientierungen und Wissensbestände von Regionalkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren des deutschen UNESCO-Projektschulnetzwerkes und die aus deren Perspektive wahrgenommenen professionellen Anforderungen der Umsetzung von BNE im Fokus. Kollektive Orientierungen und Wissensbestände kommen dabei einerseits als Ausdruck von Expertinnen- bzw. Expertenwissen und andererseits als Ausdruck professioneller Reflexion in der kommunikativen Interaktion in den Blick. Jene nehmen Bezug auf Handlungsprobleme pädagogischer Praxis (konkret: der Umsetzung von BNE) und können daher als Rekurs auf professionelle Anforderungen in der Umsetzung von BNE ausgedeutet werden. Hiervon ausgehend, lassen sich die, in der formulierenden Interpretation herausgearbeiteten, drei zentralen Themenstränge (vgl. Abschnitt 7.4.1.1) als grundlegende Handlungsprobleme formulieren: Das Thema der unterrichtlichen bzw. schulischen Anknüpfungspunkte für BNE verweist auf das Handlungsproblem, dass Lehrpersonen angesichts der zumeist fachlogischen Organisation von Schule und Unterricht einerseits entsprechende Anknüpfungspunkte identifizieren und, davon ausgehend, BNE-bezogene Lerngelegenheiten entwickeln und bereitstellen müssen (vgl. Zhukova u. a. 2020, S. 41–42; de Araújo u. a. 2014). Das Thema der förderlichen bzw.

limitierenden Rahmenbedingungen nimmt Bezug auf das Handlungsproblem, dass Lehrerinnen und Lehrer BNE als Querschnittsaufgabe in einem spezifisch gerahmten Kontext umsetzen sollen und diese auch mit weiteren Aufgaben und professionellen Anforderungen vermitteln müssen (vgl. Zhukova u. a. 2020; Singer-Brodowski u. a. 2019; Reinke & Hemmer 2017). Das Thema des Standpunkts, der Haltung, der individuellen Hingabe an BNE, rekurriert auf das Handlungsproblem des mit der Querschnittsaufgabe BNE einhergehenden Bezugs auf spezifische Wertmaßstäbe (vgl. Winter & Firth 2007, S. 354–356). Der bewusstseinsbildende Anspruch (vgl. BMU 1993, S. 261, 264) weist Lehrerinnen und Lehrern die Aufgabe zu, „den Gedanken der Nachhaltigkeit als gesellschaftlichen Auftrag in den Unterricht zu integrieren“ (KMK & DUK 2007, S. 2). Dies erfordert aufseiten der Lehrpersonen eine Auseinandersetzung mit der spezifischen Normativität des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung und der regulativen Idee einer nachhaltigen Entwicklung, die Reflexion eigener Werthaltungen und Überzeugungen (vgl. Krauss u. a. 2008; Sleurs 2008) sowie die unterrichtliche Umsetzung von BNE als Lerngegenstand bzw. Lernprinzip im Sinne einer pädagogischen Aufgabe.

Während das Thema der Rahmenbedingungen zwar von großer Bedeutung für die Lehrerinnen und Lehrer ist, können Rahmenbedingungen jedoch nur bedingt von diesen beeinflusst werden. Im Unterschied zu den anderen beiden Themensträngen steht zudem nicht die konkrete Umsetzung von BNE, sondern ihre Einbettung und Rahmung im Fokus. Diesbezüglich rekonstruierbare kollektive Orientierungen und Wissensbestände fokussieren damit eine Relationierung zu den je spezifischen Rahmenbedingungen für die Umsetzung von BNE und weniger die praktischen Anforderungen in der Umsetzung von BNE. Insofern stehen in der reflektierenden Interpretation die Frage der Anknüpfungspunkte und insbesondere das Thema des Standpunkts, der Haltung, der individuellen Hingabe an BNE im Fokus.

Ausgehend vom ersten Frageimpuls berichten die Teilnehmenden zu Beginn der Gruppendiskussion und an verschiedenen Stellen im Gesprächsverlauf über Anknüpfungspunkte zur Umsetzung von BNE im Unterricht. Dabei werden selten konkrete Beispiele aus der eigenen Unterrichtspraxis erzählt, sondern eher abstrakt Anknüpfungspunkte auf einer allgemeinen Ebene dargestellt. Die Diskutierenden lokalisieren hierbei die Umsetzung von BNE primär innerhalb von Schulfächern bzw. schulfachlich organisiertem Unterricht. Hierbei rekurrieren sie auf wesentliche schulorganisatorische oder allgemeine Rahmenbedingungen (z. B. Leitbilder, Curricula, Prüfungsvorgaben), spezifische didaktische Umsetzungsformen (z. B. Projekte, Projektarbeit) sowie teilweise auf den Stand der Implementation von BNE im jeweiligen Bundesland (vgl. Abschnitt 7.4.2.1). Hierin drückt sich das zugrundeliegende Handlungsproblem aus, dass Lehrerinnen und Lehrer im Zuge der Umsetzung von BNE zwischen der zumeist fachlogischen Organisation von Schule und Unterricht einerseits und den fachübergreifenden, interdisziplinären bzw. auch

über Unterricht hinausweisenden Ansprüchen einer Querschnittsaufgabe (vgl. Bieber, Horstkemper & Krüger-Potratz 2016) vermitteln müssen. Entsprechend sehen sie sich mit der Herausforderung konfrontiert, zumeist innerhalb dieser Organisationsstruktur unterrichtliche Anknüpfungspunkte für BNE zu identifizieren und, davon ausgehend, BNE-bezogene Lerngelegenheiten zu entwickeln bzw. bereitzustellen. Die Diskutierenden rekurrieren auf dieses Handlungsproblem, indem sie zunächst die Verankerung von BNE in ihren Fächern, in ihrer Schule bzw. dem jeweiligen Bundesland herausstellen und damit die strukturelle Seite des Handlungsproblems, die Frage eines eigenen Ortes von BNE (vgl. Oelkers 2004, S. 10, 15), auflösen. Die von den Befragten affirmierten, primär fachunterrichtlichen Anknüpfungspunkte und die sich darin ausdrückende Verortung der Umsetzung von BNE innerhalb dieser Organisationslogik ist hierbei nicht überraschend. Sie zeigt einerseits, dass die befragten Expertinnen und Experten hier durchaus über vertiefte Vorstellungen zu BNE als Bildungskonzept sowie ein vertieftes fachbezogenes Wissen zu BNE verfügen, sich damit also von der Gesamtheit der Lehrpersonen abheben (vgl. Buddeberg 2016; siehe Abschnitt 2.4.2.1). Andererseits wird deutlich, dass auch diese Lehrerinnen und Lehrer insbesondere fachliche Perspektiven auf BNE entwickeln und der interdisziplinäre, mehrdimensionale Charakter einer BNE dahinter zurücksteht. Insofern scheint es, dass selbst die hier befragten Expertinnen und Experten „still struggle with how to implement ESD as a holistic and pluralistic approach“ (Singer-Brodowski u. a. 2019, S. 279; vgl. Burmeister, Schmidt-Jacob & Eilks 2013). Dies verdeutlicht in besonderem Maße, dass die konkrete Umsetzung von BNE *als Querschnittsaufgabe* von den Befragten nicht losgelöst von den vorhandenen Rahmenbedingungen gedacht wird. Das zugrundeliegende Handlungsproblem wird dabei zu einer individuellen Anforderung umformuliert, in deren Konsequenz Lehrerinnen und Lehrer zunächst immer vor der Aufgabe stehen, einen Ort für die Umsetzung von BNE auszuweisen.¹⁹² Damit rückt zwangsläufig insbesondere der Fachunterricht in den Blick. Die von einer Person in die Diskussionsrunde eingebrachte Frage, „wie gestalten wir in Schule Unterricht grundsätzlich anders sodass er BNE-kompatibel ist in Anführungszeichen“ (Z. 132–133), unternimmt den Versuch, eine andere Sichtweise zu etablieren. Der Kritik an Anknüpfungspunkten (als etwas, das dem jeweiligen Fach angehängt ist: „in Geografie anhängen“, Z. 134) wird dabei eine weitgehend unbestimmt bleibende „BNE-Kompatibilität“ gegenübergestellt. Damit verlagert auch diese Perspektive die Frage der strukturellen Verankerung von BNE, deutet sie als ein individuelles Handlungsproblem aus und (re-)affirmiert damit die kollektive

192 Selbstkritisch sei an dieser Stelle angemerkt, dass die entsprechende Unterstellung bereits im Frageimpuls impliziert ist. Wie die Auswertung der Eingangspassage zeigt, entwickeln die Diskutierenden eigene Ausdeutungen des Frageimpulses und gehen mit ihren Redebeiträgen auch über diesen hinaus. Insofern wird davon ausgegangen, dass diese Deutung nicht nur ein Artefakt des Frageimpulses ist.

Perspektive: „wieso machen es Lehrer nicht und was fehlt Lehrerinnen und Lehrern damit sie es machen?“ (Z. 139–140).

Aus Sicht der Diskutierenden sind Lehrerinnen und Lehrer mit Blick auf die Umsetzung der Querschnittsaufgabe BNE in besonderem Maße gefordert, fachliche, thematische oder methodische Anknüpfungspunkte zu identifizieren und Möglichkeiten ihrer pädagogisch-didaktischen Umsetzung zu entwickeln. Im Zuge der Gruppendiskussion präsentieren die Diskutierenden auf vielfältige Weise, wie sie dies tun. Damit eignen sie sich nicht nur die Querschnittsaufgabe BNE an, sondern übereignen sich gleichermaßen die Aushandlung und Balancierung der verschiedenen Ansprüche und Rahmenbedingungen von Kernaufgaben und Querschnittsaufgabe. Aus den zahlreich benannten Anknüpfungspunkten und den Beispielen der Umsetzung von BNE lassen sich Facetten eines vertieften BNE-spezifischen Wissens sowie eines BNE-bezogenen didaktischen Wissens herausarbeiten. Die Regional Koordinatorinnen und -koordinatoren demonstrieren dabei ihre fachliche bzw. BNE-bezogene Expertise und thematisieren geeignete methodische Umsetzungsformen von BNE wie Projektarbeit, Workshops oder auch interdisziplinäre, fachübergreifende oder fächerverbindende Formate, wie sie sich auch in der Literatur beschrieben finden (z. B. Rieckmann 2013; Rauch & Steiner 2013; de Haan u. a. 2008; Künzli David & Kaufmann-Hayoz 2008; Künzli David 2007). Die Anknüpfungspunkte und Beispiele verdeutlichen darüber hinaus weitere, professionelle Anforderungen: Neben der Zusammenarbeit in Lehrenden-Teams werden u. a. die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren oder in (internationalen) Projekten angesprochen, die sich aus dem Charakter der Querschnittsaufgabe ergeben. Die Diskutierenden kommen letztlich überein, „dass jeder Lehrer BNE unterrichten kann“ und zahlreiche „Ideen gibt es ja schon wie man’s im Unterricht einsetzen kann“ (Z. 88–89). Mit dieser Abgrenzung zwischen jenen, die BNE bereits umsetzen und jenen, die dies erst noch lernen müssen, wird zugleich die Entwicklung entsprechender professioneller Kompetenzen und Haltungen als berufliche Entwicklungsaufgabe gerahmt (vgl. Borges 2019; Brandt u. a. 2019; Redman u. a. 2018; Schwer & Solzbacher 2014; Andersson u. a. 2013). Konstatierte Umsetzungsdefizite oder die Verhandlung von Fortbildungsbedarfen werden in der Diskussionsgruppe so dafür genutzt, einerseits die eigene, herausgehobene Position als Expertin bzw. Experte zu bestärken und andererseits die unzureichende Umsetzung von BNE einer unbestimmten, von den Expertinnen und Experten unterscheidbaren Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern zuzuschreiben. Während einige Diskutierende herausstellen, dass BNE „den Weg nicht in den Unterricht findet“ (Z. 90) bzw. Lehrerinnen und Lehrer BNE in nicht hinreichendem Maße umsetzen, führen andere Personen an, dass Lehrerinnen und Lehrer zwar in vielfältiger Weise BNE umsetzen, ihr Tun jedoch nicht unter dem Label einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ausweisen. Diese kontroversen Perspektiven verweisen über die Frage der „Labelisierung“ (Z. 287) nicht zuletzt

auf die dahinterliegende Frage der Verortung bzw. Implementierung von BNE in der Lehrerbildung (vgl. Rieckmann & Holz 2017a, 2017b; Hauenschild & Bolscho 2009; Oelkers 2004) sowie den Bekanntheitsgrad des Konzepts bzw. des Bildungsauftrags bei Lehrpersonen (vgl. Singer-Brodowski u. a. 2019; Buddeberg 2016; Burmeister & Eilks 2013). Zur Begründung, warum BNE den Weg nicht in den Unterricht findet, werden neben allgemeinen Rahmenbedingungen insbesondere Begründungen auf der Ebene der Lehrperson angeführt: der hohe Aufwand (kaum vorhandene Materialien), fehlende Standpunkte sowie fehlende Sachkompetenz (vgl. ähnliche Aspekte bei Zhukova u. a. 2020, S. 41–42 und Winter & Firth 2007, S. 354–356).

Im Diskussionsverlauf werden Anknüpfungspunkte für BNE im Wechselspiel mit Auseinandersetzungen um einen „Standpunkt“ (Z. 144), d. h. individuelle Werthaltungen und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf BNE, organisiert. Im Gesprächsverlauf wird ersichtlich, dass einige Personen die Frage der individuellen Hingabe an BNE für ein grundlegendes Moment der Umsetzung bzw. Implementation von BNE betrachten (vgl. Abschnitt 7.4.2.2). BNE-bezogene Überzeugungen und Werthaltungen werden dabei als dem BNE-bezogenen Wissen vorgängig konzipiert und nicht nur als Teil des professionellen Wissens von Lehrerinnen und Lehrern, sondern ganzheitlich vorgestellt. Darin drückt sich eine Vorstellung einer normativen Integrität, einer Einheit von professionellem und privatem Selbst, hinsichtlich der Orientierung an BNE als wertbezogenem Maßstab aus (vgl. Kuhl u. a. 2014b, S. 107). Gleichzeitig wird die Frage der individuellen Überzeugungen und Werthaltungen im Zusammenhang mit Rahmenbedingungen der Umsetzung bzw. Implementierung von BNE thematisiert. Dabei wird die individuelle Hingabe an BNE damit gleichgesetzt, „BNE eine Wertigkeit einzuräumen“ (Z. 435–436). Dies wiederum mache es möglich, BNE unter den bestehenden (und als problematisch bewerteten) Rahmenbedingungen einer Querschnittsaufgabe umzusetzen. Die persönliche Hingabe an BNE wird dabei eng mit der intrinsischen Motivation zur Umsetzung von BNE verbunden, und diese so gewissermaßen als Mittel zur Kompensation der problematisierten Rahmenbedingungen entworfen (vgl. Abschnitt 7.4.2.3). Die Diskutierenden unterscheiden hierbei wiederum jene, die bereits eine Hingabe an BNE, einen Standpunkt ausgeprägt haben, von denen, die darin unterstützt werden sollen, entsprechende Standpunkte zu entwickeln. Der tiefgreifende Mentalitätswandel im Sinne des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung (vgl. BMU 1993, S. 261, 264) ist hierbei nicht nur pädagogisches Ziel, sondern wird als Ausdruck einer am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung orientierten Haltung auch als Anspruch auf Lehrerinnen und Lehrer bezogen. Von der Diskussionsgruppe wird diesbezüglich auf die persönliche Hingabe an BNE, auf die Verinnerlichung von BNE als handlungsleitender Wertmaßstab (vgl. Schmotz 2009; zur wechselseitigen Einflussnahme von Fachwissen und Überzeugungen und Werthaltungen vgl. Winter & Firth 2007) sowie auf die daran geknüpfte

Vorbildfunktion von Lehrerinnen und Lehrern (sowohl gegenüber den Lernenden als auch gegenüber anderen Lehrenden) abgestellt (vgl. zur Frage der Normativität des Wertbezugs Overwien 2016, S. 265–266; Frieters-Reermann 2010; zu einem bildungstheoretisch inspirierten Erziehungsbegriff Kolleck 2020). In der Diskussionsgruppe drückt sich hier eine Orientierung aus, die die selbstläufige Umsetzung von BNE als Ergebnis von entsprechenden Werthaltungen und Orientierungen in Verbindung mit der sich daraus ergebenden intrinsischen Motivation betrachtet und ein individuelles Sich-ins-Verhältnis-Setzen mit BNE, die individuelle Hingabe an BNE, als zentrale professionelle Anforderung entwirft. Damit wird die Umsetzung von BNE letztlich an individuelle Überzeugungen und Werthaltungen sowie Wissensbestände und damit verbundene Relevanzsetzungen von Change Agents und Innovationspionierinnen bzw. -pionieren gebunden (u. a. Bedehäsing 2020; kritisch: Popova u. a. 2016). Jonsson (2008) zeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer diesbezüglich unterschiedliche Handlungsorientierungen entwickeln können. Dies wirft nicht zuletzt Fragen mit Blick auf die Professionalisierung im Sinne der berufsbiografischen Entwicklung von Lehrpersonen auf. Offen bleibt, wie Lehrerinnen und Lehrer diese Hingabe an BNE, entsprechende Werthaltungen und Einstellungen erwerben bzw. entwickeln können, oder ob jene als bereits vorhanden, der professionellen Tätigkeit vorgängig, vorgestellt werden.

8 Fazit

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Annahme, dass Bildung eine wichtige „*enabling or implementation strategy*“ (UNESCO 2005a, S. 26) für die Orientierung am Leitbild nachhaltige Entwicklung ist (vgl. UNESCO 2021; UN 2015; BMU 1993). Lehrerinnen und Lehrern wird für die Umsetzung der als schulischer Querschnittsaufgabe begriffenen Bildung für nachhaltige Entwicklung und deren Implementierung in Schule und Unterricht eine zentrale Bedeutung zugeschrieben (vgl. UNESCO 2021; LeNa 2014).

Auch knapp 30 Jahre nach der Verabschiedung der ‚Agenda 21‘ auf der UNCED-Konferenz in Rio de Janeiro im Jahr 1992 (vgl. BMU 1993) und trotz zahlreicher Programme, Initiativen und Maßnahmen zur Implementierung von BNE im Bildungssystem in Deutschland (siehe Abschnitte 1.1 und 3.3.1), fällt die Bilanz dieser Anstrengungen vergleichsweise nüchtern aus: Zwar schreitet der angestrebte, allgemeine Bewusstseinswandel auf der Ebene von Überzeugungen und Einstellungen in der Gesellschaft voran (vgl. Schipperges, Gossen, Holzhauser & Scholl 2016; Roose 2012; Kuckartz & Rheingans-Heintze 2006), jedoch „[d]ie Veränderung von Alltagspraktiken erweist sich als das große, zu lösende Problem unserer Zeit“ (Joose 2012, S. 97 in Bezug auf die „Klimathematik“; zur Differenz von Einstellungen und Handeln im Kontext Nachhaltigkeit und Umweltbewusstsein vgl. Entzian 2016 sowie de Haan & Kuckartz 1996).

Zugleich drängen Fragen einer nachhaltige(re)n Entwicklung weiter auf die Agenda gesellschaftlichen und politischen Bewusstseins und entfalten auch im und für das Bildungssystem eine Relevanz. Dafür steht mit Blick auf die klimabezogenen Aspekte von nachhaltiger Entwicklung nicht zuletzt die Fridays for Future-Bewegung, die maßgeblich von Schülerinnen und Schülern initiiert wurde und getragen wird (vgl. von Wehrden, Kater-Wettstädt & Schneidewind 2019; Sommer, Rucht, Haunss & Zajak 2019).¹⁹³

Während (ausgewählte) Themen bzw. Inhalte und die Orientierung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung an Bedeutung zu gewinnen scheinen und gerade auch bei jungen Menschen teilweise hoch im Kurs stehen (vgl. Albert, Hurrelmann & Quenzel 2019), tut sich Schule mit der Umsetzung der Querschnittsaufgabe Bildung für nachhaltige Entwicklung weiterhin schwer. Zahlreiche, positive Entwicklungen auf der Ebene des Bildungssystems können nicht darüber hinwegtäuschen, dass BNE nicht flächendeckend im deutschen Schulsystem implementiert ist (vgl. Brock 2018). Auch die Umsetzung der UN-Dekade BNE (2005–2014) „führte [zwar – F.H.] zu einer Fülle an Beispielen guter Praxis, allerdings weniger zu einer strukturellen Verankerung“ (de Haan

193 „Nichtsdestotrotz hat Fridays for Future eine lange politische und wissenschaftliche Entwicklung (wie die Sustainable Development Goals auch) katalytisch vorangebracht“ (von Wehrden u. a. 2019, S. 308).

2018, S. 15). Betrachtet man die Ebene der Lehrerinnen und Lehrer in Schulen, so setzt sich die oben angesprochene Ernüchterung fort: Zahlreicher Zielvorstellungen und Konzepte für Lernende, sowie Konzepten und Überlegungen für Kompetenzen von Lehrenden im Kontext von BNE zum Trotz zeigen Studien, dass weiterhin einige Defizite in Bezug auf das Wissen und Können von Lehrerinnen und Lehrern, ihre Werthaltungen und Überzeugungen sowie ihre Kompetenzen für die Umsetzung von BNE in Schule und Unterricht bestehen (siehe Abschnitte 2.3, 2.4 und 2.5). Wenn „teachers in Germany still struggle with how to implement ESD as a holistic and pluralistic approach“ (Singer-Brodowski u. a. 2019, S. 279) und die Implementierung von BNE als Querschnittsaufgabe in vielen Fällen immer noch an der „fehlenden Kenntnis dieses Bildungsauftrags auf Seiten des Schulpersonals“ (Buddeberg 2016, S. 273) scheitert, so scheint es angebracht, „für angemessene Qualifizierung des Lehrpersonals zu sorgen, was für die Bildungspraxis letztlich entscheidend ist“ (Brock 2018, S. 115). Diese Forderung wurde zuletzt im Zuge der Berliner Erklärung im Rahmen der UNESCO-Weltkonferenz „Learn for our Planet. Act for sustainability“ vom 17. bis 19. Mai 2021 in Berlin (UNESCO 2021) wiederholt und verweist darauf, dass sie auch nach 30 Jahren an Aktualität nichts eingebüßt hat.

Die Frage, warum dies so ist, kann hier nicht diskutiert werden (vgl. z. B. Gräsel 2020, Birke u. a. 2020; van Seggern 2019). Im Rahmen der hier vorgelegten Arbeit wurde stattdessen eine praxisreflektierende Perspektive eingenommen, der Blick auf die Umsetzung von BNE gerichtet und gefragt, welche professionellen Anforderungen sich aus der Gestalt der Querschnittsaufgabe BNE bzw. aus ihrer unterrichtlichen Umsetzung ergeben.

Vor diesem Hintergrund hat die vorliegende Arbeit BNE als Gegenstand konzeptioneller und unterrichtspraktischer Überlegungen zu bzw. Umsetzungen von BNE als schulischer Querschnittsaufgabe an UNESCO-Projektschulen betrachtet. Das zentrale Erkenntnisinteresse der Arbeit richtete sich dabei auf die theoretisch-konzeptuelle und die empirische Beschreibung professioneller Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf die unterrichtliche Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ausgangspunkt der Arbeit bildeten drei Forschungsfragen (siehe Abschnitt 3.1):

- *Welche professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im Gegenstandsbereich einer Bildung für nachhaltige Entwicklung finden sich auf konzeptuell-theoretischer Ebenen in Konzeptionen von BNE beschrieben?*
- *Welche konkreten professionellen Anforderungen artikulieren Lehrpersonen auf der Basis der Reflexion ihres unterrichtspraktischen Handelns in der Umsetzung von BNE?*
- *Welche professionellen Anforderungen beschreiben BNE-Expertinnen und -Experten hinsichtlich der Umsetzung von BNE im Unterricht?*

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden im Rahmen dieser Arbeit drei empirische Teilstudien im Kontext der UN-Dekade BNE (2005–2014) durchgeführt: Zum einen wurden zentrale BNE-Bezugsdokumente der UNESCO-Projektschularbeit auf die ihnen inhärenten professionellen Anforderungen an Lehrpersonen ausgewertet und mit dem Forschungsstand in Bezug gesetzt (Kapitel 4 und 5). Zum zweiten wurden Lehrerinnen und Lehrer aus sächsischen UNESCO-Projektschulen zu den von ihnen wahrgenommenen professionellen Anforderungen der Umsetzung von BNE befragt (Kapitel 6). Drittens wurden kollektiv wahrgenommene Anforderungen an die Umsetzung von BNE aus Sicht von Expertinnen und Experten bzw. Stakeholdern aus dem bundesweiten UNESCO-Projektschulnetzwerk im Rahmen einer Gruppendiskussion erhoben (Kapitel 7). Der Fokus auf UNESCO-Projektschulen als Kontext der Arbeit ergibt sich aus deren Funktion als Multiplikatoren der BNE-Ziele der Vereinten Nationen bzw. der UNESCO. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Teilstudien kurz zusammengefasst und zueinander in Bezug gesetzt. Dabei werden zentrale Erkenntnisse herausgestellt und kurz kritisch diskutiert sowie offene Fragen und weitere Forschungsbedarfe benannt.

Ausgehend von der Bedeutung des Professionswissens für das Lehrerhandeln lassen sich unter Rückgriff auf das Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter 2006) und die allgemein anerkannte Taxonomie des Lehrerwissens von Lee S. Shulman (1987, 1986) verschiedene Wissensbereiche ausdifferenzieren. Diese verweisen auf professionelle Anforderungen der Planung, Umsetzung und Evaluation von Unterricht auf verschiedenen Ebenen und werden hier bezogen auf die Querschnittsaufgabe BNE konzipiert. Vor diesem Hintergrund ließen sich aus den untersuchten BNE-Konzeptionen eine Reihe von professionellen Anforderungen insbesondere in Bezug auf domänenspezifische, didaktische und allgemeine pädagogische Wissensaspekte, in Bezug auf mit BNE verbundene Überzeugungen und Werthaltungen sowie im Hinblick auf die Kooperation mit anderen Lehrpersonen, außerschulischen Akteuren und im Rahmen (inter-)nationaler Netzwerke herausarbeiten. Unter Berücksichtigung weiterer Konzeptionen bzw. Modelle und des Forschungsstandes lassen sie sich ausdifferenzieren. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse wurden als Heuristik der Auswertung der Interviewstudie zugrunde gelegt und bei der Auswertung der Gruppendiskussion als theoretische Reflexionsfolie genutzt. Im Folgenden werden die in Kapitel 5 herausgearbeiteten, zentralen drei Anforderungsbereiche der Umsetzung von BNE (wissens- und kooperationsbezogene Anforderungen sowie Anforderungen auf der Ebene individueller Überzeugungen und Werthaltungen) als Systematisierungsfolie genutzt, entlang derer die zentralen Ergebnisse der Teilstudien zusammengefasst und miteinander in Bezug gesetzt werden.

Wissensbezogene Anforderungen

Allgemein zeigten sich in Bezug auf wissensbezogene Anforderungen zahlreiche Ähnlichkeiten zwischen den betrachteten BNE-Konzeptionen sowie eine hohe Kongruenz dieser zu weiteren Überlegungen bzw. BNE-Kompetenzmodellen und dem Forschungsstand. Auf der Ebene des allgemeinen pädagogischen Wissens sind Anforderungen wie kompetenzorientiertes Unterrichten, die Förderung des Aufbaus von Meta-Kompetenzen, die Kenntnis von BNE-relevantem lern- und entwicklungspsychologischen Wissen, eine Lernerinnen- bzw. Lernerorientierung sowie ein ganzheitlich-integrativer Anspruch der Umsetzung von BNE in die untersuchten BNE-Konzeptionen eingeschrieben (siehe Abschnitt 5.2.1). Auch im Rahmen der Interviewstudie thematisierten die befragten Lehrerinnen und Lehrer entsprechende Anforderungen, wobei jedoch selten ein expliziter Zusammenhang mit BNE hergestellt wurde. Lehrerinnen und Lehrer an UNESCO-Projektschulen benannten insbesondere die Anforderungen, im Rahmen von BNE zum Aufbau von Metakompetenzen aufseiten der Lernenden beizutragen und eine ganzheitliche Umsetzung von BNE zu realisieren (siehe Abschnitt 6.5.2.3). Auch im Rahmen der Gruppendiskussion wurde vereinzelt über eine ganzheitliche Umsetzung von BNE gesprochen.

Auf der Ebene des domänenspezifischen Wissens wurden in den BNE-Konzeptionen Anforderungen thematisiert, die ein vertieftes Wissen über Inhalte eines BNE-Curriculums, eine interdisziplinäre bzw. mehrperspektivische Durchdringung von Wissensbeständen, die Kenntnis von Unterschieden verschiedener fachlicher Zugänge zu BNE sowie der politischen Idee einer BNE als Anforderungen formulieren. Darüber hinaus wurden das Finden bzw. Herstellen unterrichtsbezogener Anknüpfungspunkte und die Auswahl geeigneter Themen und Inhalte für BNE als professionelle Anforderungen thematisiert (siehe Abschnitt 5.2.1). Hier wird bereits deutlich, dass der interdisziplinäre bzw. Querschnittsaufgabencharakter von BNE auf einer theoretisch-konzeptuellen Ebene Anforderungen hervorbringt, die sich von Anforderungen der Umsetzung von Fachunterricht unterscheiden. Aufseiten der interviewten Lehrerinnen und Lehrer wurden einige der aus den BNE-Konzeptionen herausgearbeiteten Anforderungen ebenfalls thematisiert. Die Interviewstudie verdeutlichte – ähnlich wie eine Reihe von Forschungsergebnissen zuvor –, dass bereits die Kenntnis von BNE, ein mehrdimensionales und komplexes BNE-Verständnis sowie, darüber hinaus, eine entsprechende Relevanzzuschreibung an BNE, grundlegende Herausforderungen für die Umsetzung von BNE darstellen. Daraus leitet sich die Anforderung ab, dass Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen ein vertieftes Wissen über Inhalte eines BNE-Curriculums und damit verbundener Konzepte und Ziele benötigen.

Im Verlauf der Untersuchungen zu dieser Arbeit zeigte sich, dass sich die befragten Lehrpersonen BNE zumeist aus einer fachbezogenen Perspektive nähern und dabei zuvorderst auf individuelle, vor allem aber auch individualisierte und sehr heterogene, domänenspezifische Wissensbestände zurückgreifen, die nicht vor einem spezifischen BNE-Curriculum entfaltet werden (können). Zugleich thematisierten die interviewten Lehrerinnen und Lehrer an UNESCO-Projektschulen häufig und in zahlreichen Variationen, wie sie aus einer zumeist fachlichen Perspektive heraus Anknüpfungspunkte für die Umsetzung von BNE identifizieren bzw. fachliche Themen in den Kontext einer BNE einordnen. Vor diesem Hintergrund erweisen sich das Finden und Ausweisen von Anknüpfungspunkten sowie Themen bzw. Inhalten für BNE als zentrale professionelle Anforderungen, die es ausgehend vom interdisziplinären Querschnittsaufgabencharakter einer BNE zu gestalten gilt. Zugleich verweist dieser Befund auf die Anforderung an Lehrerinnen und Lehrer, zwischen einerseits Fachunterricht bzw. fachlichen Inhalten und curricularen Anforderungen bzw. Rahmungen sowie andererseits Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe ohne ‚eigenen Ort‘ zu vermitteln. Dabei deutet sich in der Interviewauswertung an, dass die Bewältigung beider Anforderungen wesentlich von individuellen, in der jeweiligen (Lehr-)Person liegenden Faktoren wie dem BNE-bezogenen Wissen, der jeweiligen Relevanzzuschreibung und Hingabe an BNE abzuhängen scheinen (siehe Abschnitt 6.5).

Dies bestätigt sich ebenfalls im Rahmen der Gruppendiskussion mit Expertinnen und Experten aus dem bundesweiten UNESCO-Projektschulnetzwerk. Auch hier thematisieren die Diskutierenden, dass Lehrpersonen BNE-bezogenes, domänenspezifisches Wissen benötigen. Die Diskutierenden stellen heraus, dass Lehrerinnen und Lehrer in besonderem Maße gefordert sind, selbstständig einerseits eine Verortung von BNE vorzunehmen und andererseits fachliche, thematische oder andere unterrichtsbezogene Anknüpfungspunkte für BNE auszuweisen. Ebenso wie die Lehrpersonen an sächsischen UNESCO-Projektschulen stellen die in der Gruppendiskussion befragten Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren dabei vor allem auf eine (fach-)unterrichtsimmanente Umsetzung von BNE ab, verweisen also gleichfalls auf die von Lehrpersonen zu bewältigende Anforderung, fachcurriculare Vorgaben bzw. Rahmenbedingungen und eigene Relevanzsetzungen in Bezug auf BNE auszubalancieren (siehe Abschnitt 7.4.2.1).

Die Interviewauswertung zeigt darüber hinaus die Anforderung auf, aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer ein überfachliches, interdisziplinäres bzw. mehrperspektivisches Wissen zu BNE zu entwickeln und dieses in ein spezifisches BNE-Curriculum einordnen zu können. Wie bereits erwähnt, berichten die befragten Lehrpersonen häufig fachunterrichtsbezogene Umsetzungen von BNE. Insgesamt erscheint es den Befragten vor allem im Rahmen von projektförmigen oder über Fachunterricht hinausgehenden Settings möglich, BNE

als einen interdisziplinären, überfachlichen Gegenstand in den Blick zu bekommen und umzusetzen (siehe Abschnitt 6.5.2).

Im Rahmen der Gruppendiskussion geriet die Anforderung der interdisziplinären Umsetzung von BNE kaum in den Fokus der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren. Punktuell wird der interdisziplinäre Charakter einer BNE angesprochen: Einerseits in Bezug auf die Komplexität von BNE und die dafür notwendigen, multiperspektivischen Herangehensweisen, andererseits im Hinblick auf die sich daraus ergebende Anforderung der Kooperation, beispielsweise mit anderen Lehrpersonen oder mit außerschulischen Akteuren (siehe Abschnitt 7.4.1).

Auf der Ebene des BNE-bezogenen didaktischen Wissens wurden in den untersuchten BNE-Konzeptionen die Orientierung an geeigneten didaktischen Prinzipien, die aus dem Gegenstand und der Gestalt einer BNE erwachsen, sowie die Auswahl geeigneter Methoden und die Entwicklung und Bereitstellung interdisziplinärer Lernsettings (vor dem Hintergrund von Wissen über das Potenzial von BNE für Lernprozesse, das Wissen über BNE-bezogene Kognitionen der Lernenden sowie zu BNE-spezifischen Instruktionsstrategien) als Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer benannt (siehe Abschnitt 5.2.1).

In der Analyse der Interviews konnte gezeigt werden, dass Lehrerinnen und Lehrer auf zentrale didaktische Prinzipien (auch) einer BNE (z. B. Schülerinnen-/Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Lebensweltorientierung) rekurrieren und spezifische didaktisch-methodische Umsetzungen von BNE reflektieren. Damit nehmen sie Bezug auf entsprechende professionelle Anforderungen. Zugleich wurden sowohl mit Blick auf interdisziplinären Unterricht als auch in Bezug auf weitere didaktisch-methodische Umsetzungsformen häufig Projektarbeitsmethoden u. Ä. benannt. Damit stehen vor allem zeitlich begrenzte, oftmals punktuell eingesetzte Methoden und Lernsettings im Fokus der didaktischen Umsetzung einer BNE. Wie dargestellt, bestätigen sich damit Befunde anderer Studien. Darüber hinaus stellten sich für die befragten Lehrerinnen und Lehrer an UNESCO-Projektschulen auch Anforderungen, die die Auswahl, Aufbereitung und Erstellung geeigneter Materialien für die Umsetzung von BNE betreffen, da BNE nur teilweise in Lehrbüchern und Materialien für den (Fach-)Unterricht thematisiert wird (siehe Abschnitt 6.5.2).

Im Rahmen der Gruppendiskussion diskutierten die Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren insbesondere die Bedeutung von didaktischem Wissen und Können, damit Lehrerinnen und Lehrer geeignete methodische Umsetzungen von BNE (z. B. Projektarbeit, Workshops) sowie interdisziplinäre, fachübergreifende oder fächerverbindende Formate realisieren können. Sie thematisieren in diesem Kontext sowohl (konstatierte) Fort- und Weiterbildungsbedarfe von Lehrerinnen und Lehrern, als auch (organisatorische) Mehrbelastungen. Darüber hinaus verweisen sie auf Angebote von bzw. Kooperation mit außerschulischen Akteuren für die didaktische Umsetzung von

BNE und betrachten jene als wichtige Partner für die Umsetzung von BNE (siehe Abschnitt 7.4.1).

Insgesamt zeigt sich, dass die untersuchten BNE-Konzeptionen und die befragten Lehrerinnen und Lehrer an sächsischen UNESCO-Projektschulen sowie des bundesweiten UNESCO-Projektschulnetzwerkes zahlreiche wissensbezogene Anforderungen thematisieren. Diese weisen grundlegende Übereinstimmungen, aber unterschiedliche Schwerpunktsetzungen auf. Dies ist mehr als ein theoretisch-methodisches Artefakt, wie die Ausdifferenzierung und Erweiterung der als Heuristik genutzten Anforderungen aus den BNE-Konzeptionen im Zuge der Auswertung der Interviews und der Gruppendiskussion zeigt. Zugleich wird deutlich, dass es den hier befragten Lehrpersonen mehrheitlich zwar gut gelingt, sowohl mannigfaltige fachunterrichtliche Bezüge, als auch didaktische Umsetzungsmöglichkeiten für BNE darzustellen. Dabei geraten allerdings die interdisziplinäre Umsetzung und der interdisziplinäre, mehrperspektivische Zugang zu Themen, Inhalten und Fragestellungen im Kontext von BNE leicht aus dem Blick. Dies bestätigt die Ergebnisse anderer Studien (z. B. de Araújo u. a. 2014). Dieser Befund verdeutlicht insbesondere die in den BNE-Konzeptionen beschriebene professionelle Anforderung, BNE als komplexen, mehrdimensionalen Lerngegenstand zu begreifen und entsprechende interdisziplinäre bzw. mehrperspektivische Wissensbestände zu entwickeln sowie interdisziplinäre Perspektiven auf, Zugänge zu und Umsetzungen für BNE bereitzustellen. Dies erweist sich neben der grundlegenden Herausforderung, dass Lehrerinnen und Lehrer BNE kennen und über (vertiefte) Vorstellungen und Wissen hierzu verfügen, als zentrale wissensbezogene Anforderung für die Umsetzung von BNE.

Mit Blick auf die Lehrerbildung und zukünftige Forschungsarbeiten ergeben sich damit verschiedene Ansatzpunkte und zu bearbeitende Fragen: Wie können das BNE-bezogene Wissen und, damit verbunden, das BNE-didaktische Wissen von Lehrerinnen und Lehrern systematisch entwickelt und dabei insbesondere übergreifende, interdisziplinäre Perspektiven und Zugänge erworben und gestärkt werden? Welche Möglichkeiten lassen sich finden, der Komplexität und Mehrdimensionalität von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext einer fachdisziplinär organisierten Schule und Lehrerbildung gerecht zu werden, ohne Lernende, Lehrende und letztlich auch Curricula zu überfordern?

Überzeugungen und Werthaltungen

Professionelle Überzeugungen und Werthaltungen als Teil einer professionellen Handlungskompetenz (vgl. Baumert & Kunter 2006) bzw. einer profes-

sionellen pädagogischen Haltung (vgl. Schwer & Solzbacher 2014) rücken hinsichtlich der Umsetzung der schulischen Querschnittsaufgabe BNE in zweifacher Hinsicht in den Fokus: Grundlegend sind einerseits Überzeugungen und Werthaltungen für die Bewältigung der pädagogischen Aufgabe als solcher bedeutsam (vgl. Pajares 1992). Darüber hinaus handelt es sich bei BNE um ein grundsätzlich normatives Konzept, in das spezifische Wertmaßstäbe und darauf bezogene Regeln eingelassen sind, die für die pädagogische Umsetzung von BNE bedeutsam sind (siehe Abschnitte 2.2 und 6.5.4).

Professionelle Anforderungen im Bereich der individuellen Überzeugungen und Werthaltungen werden in den untersuchten BNE-Konzeptionen kaum bzw. vor allem implizit thematisiert. Dabei unterstellen die untersuchten BNE-Konzeptionen in Bezug auf die professionellen Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrerinnen und Lehrern grundsätzlich eine prinzipielle Anschluss- bzw. Passfähigkeit von BNE-inhärenten Wertmaßstäben und konstituierenden Regeln zu den jeweiligen Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrerinnen und Lehrern. In weiteren BNE-Konzeptionen bzw. BNE-bezogenen Kompetenzmodellen für Lehrpersonen werden Anforderungen auf der Ebene der individuellen Überzeugungen und Werthaltungen in deutlich expliziterer und ausdifferenzierterer Form mitgeführt (z. B. Rauch & Steiner 2013; Sleurs 2008), aber ebenso eine prinzipielle Anerkennung der in BNE eingelassenen normativen Orientierungen impliziert.¹⁹⁴

Ausgehend von der Analyse der BNE-Konzeptionen wurden unter Hinzuziehung des Forschungsstandes eine Reihe von professionellen Anforderungen im Bereich der Überzeugungen und Werthaltungen identifiziert: Auf der Ebene der normativen Orientierung auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung sollen Lehrerinnen und Lehrer entsprechende Wertbezüge, eine individuelle Hingabe an BNE und epistemologische Überzeugungen zu BNE entwickeln. Zugleich sollen sie authentisch sein und eine wertmaßstabbezogene Vorbildfunktion im Sinne des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung für andere übernehmen. Mit Blick auf ihre Selbstreflexionsfähigkeit sollen Lehrpersonen in der Lage sein, sich mit der politischen Idee einer BNE kritisch auseinanderzusetzen, die eigenen Werthaltungen und Überzeugungen in Bezug auf BNE als regulative Idee reflektieren und explizieren zu können und die Wertbindung eigener BNE-bezogener Unterrichtsziele, didaktischer Präferenzen bzw. konkreter Umsetzungen von BNE auf die inhärenten Wertbezüge befragen zu

194 Auch Lehrerinnen und Lehrer bilden letztlich einen Querschnitt der Gesellschaft (bzw. bestimmter Teile der Gesellschaft) ab. Legt man Befunde von Einstellungsuntersuchungen zu Nachhaltigkeitsorientierung, Umweltbewusstsein o. Ä. zugrunde, so zeigt sich, dass entsprechende Orientierungen zwar zunehmend verbreitet, aber keineswegs immer konsensual bzw. flächendeckend in der Bevölkerung vorhanden sind. Die Frage, was dies in Bezug auf die Umsetzung von BNE durch Lehrerinnen und Lehrer, und die diesbezüglich unterstellte Anschlussfähigkeit von normativen Orientierungen jener zu den in BNE eingelassenen Normen bedeutet, wird selten gestellt.

können. Zudem stehen Lehrerinnen und Lehrer vor der Anforderung, die eigenen BNE-bezogenen Positionen zu reflektieren und zu erläutern, gleichzeitig jedoch ergebnisoffene Lernprozesse aufseiten der Lernenden anzuregen (siehe Abschnitt 5.2.2). Deutlich wird, dass dabei vor allem normative Aspekte mit Blick auf die Wertmaßstäbe von BNE in den Fokus rücken. Zugleich scheint aber die Frage auf, in welchen Kontexten Lehrerinnen und Lehrer entsprechende Überzeugungen und Werthaltungen im Sinne einer professionellen pädagogischen Haltung entwickeln bzw. erwerben (können).

Im Rahmen der Interviewstudie lassen sich zahlreiche Anforderungen auf der Ebene der individuellen BNE-bezogenen Überzeugungen und Werthaltungen aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer herausarbeiten. Mit Blick auf die individuelle Hingabe an BNE wird deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer vor der Anforderung stehen, sich selbst ins Verhältnis zu BNE und zu den darin eingelassenen Wertmaßstäben und konstituierenden Regeln zu setzen. In der Folge weisen die Lehrerinnen und Lehrer unterschiedliche Grade an Hingabe auf. Zugleich wird der individuellen normativen Orientierung an BNE eine zentrale Bedeutung zugeschrieben und sie stellt auch ein Distinktionsmerkmal gegenüber anderen Lehrerinnen und Lehrern dar, die BNE bisher nicht umsetzen.

Ein spezifischer Wertbezug auf BNE stellt eine relevante professionelle Anforderung dar, der nicht nur Bedeutung für die Umsetzung von BNE als Querschnittsaufgabe zugeschrieben, sondern die auch eng mit den Anforderungen des Authentisch-Seins und einer wertmaßstabbezogenen Vorbildfunktion für andere verbunden wird. Zudem thematisieren die interviewten Lehrpersonen die Hingabe an BNE auch vor dem Hintergrund der noch nicht flächendeckend realisierten Implementierung bzw. von prekären Rahmenbedingungen einer BNE als Querschnittsaufgabe. Die individuelle Hingabe an BNE wird dabei als Quelle von Motivation und individuellen Dispositionen zur Umsetzung von BNE angesehen. Darüber hinaus prägen die Lehrerinnen und Lehrer spezifische epistemologische Überzeugungen aus, die als Vorstellungen bzw. subjektive Theorien über das Wissen und den Wissenserwerb zu BNE bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht handlungswirksam werden, beispielsweise indem sie bestimmte didaktische Prinzipien oder Ziele favorisieren. Dabei gilt es, einerseits die unterrichtliche Tätigkeit entlang entsprechender BNE-bezogener Wertmaßstäbe auszurichten (im Sinne der Orientierung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung) und andererseits, diese transparent zu machen. Dabei stehen Lehrerinnen und Lehrer vor der Anforderung, die eigene Hingabe an BNE ins Verhältnis zu den wertmaßstabsbezogenen, subjektiven Erkenntnis- und Bildungsprozessen der Lernenden zu stellen. Damit einher gehen weitere Anforderungen, beispielsweise die eigenen Wertmaßstabsbezüge transparent zu machen sowie grundsätzlich Wertmaßstabbezüge in ihrer Pluralität und Kontroversität darzustellen und den eigenen Wertmaßstabbezug auch hinsichtlich dessen (unterrichtsbe-

zogener) Implikationen beständig zu reflektieren. Wie in Abschnitt 6.5.4 thematisiert, kommt den Lehrerinnen und Lehrern dabei die Aufgabe zu, die Bildungsprozesse der Lernenden in den Fokus zu rücken und jene nicht zu überwältigen. Dies knüpft an Debatten an, die im Kontext der politischen Bildung intensiv geführt, im Kontext einer BNE jedoch nur teilweise zur Kenntnis genommen werden (vgl. Kolleck 2020; Widmaier & Zorn 2016).

In der Gruppendiskussion mit Expertinnen und Experten des UNESCO-Projektschulnetzwerkes wurde die Frage der individuellen Überzeugungen und Werthaltungen zu einem der drei zentralen Themen. Wie in Abschnitt 7.4.2.2 gezeigt, wurden BNE-kompatible individuelle Überzeugungen und Werthaltungen von den Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren zu einer grundlegenden Bedingung der Umsetzung von BNE erklärt. Dabei wurden – wie bereits in den Interviews – die Hingabe an BNE, die wertmaßstabsbezogene Vorbildfunktion von Lehrerinnen und Lehrern sowie epistemologische Überzeugungen, z. B. dass BNE als Leitbild verinnerlicht werden und, damit einhergehend, handlungsleitende Relevanz entfalten soll, als bedeutende professionelle Anforderungen diskutiert. Die BNE-Expertinnen und -Experten benannten in der Gruppendiskussion zahlreiche Anforderungen, die auch in den Interviews thematisiert wurden. Ebenso wie die Lehrerinnen und Lehrer an sächsischen UNESCO-Projektschulen stellen jene das Authentisch-Sein, im Sinne einer holistischen normativen Orientierung an BNE, heraus. Während diesbezüglich die Kongruenz zwischen den Überzeugungen und Werthaltungen von privatem und professionellem Selbst diskutiert wurde, konstatierten die Expertinnen und Experten aus dem UNESCO-Projektschulnetzwerk jedoch, dass entsprechende Überzeugungen und Werthaltungen nicht per se als gegeben vorausgesetzt werden können und sich auch nicht selbstläufig einstellen, sondern diese in der Regel im Zuge der berufsbioграфischen Ausbildung und Entwicklung erst erworben werden müssen.

Ähnlich wie die sächsischen Lehrpersonen betrachteten auch die Gruppendiskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer entsprechende Überzeugungen und Werthaltungen als Unterscheidungsmerkmal zwischen Lehrerinnen und Lehrern, die bereits BNE umsetzen, sowie jenen, die hierzu noch befähigt werden müssen. Dabei leiteten die Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren aus der ‚richtigen‘ Haltung (der Hingabe an BNE) eine individuelle Verpflichtung auf bzw. Verantwortung für die Umsetzung von BNE ab. Wie bereits im Kontext der Interviewstudie thematisiert, wird auch hier die Frage der individuellen Hingabe an BNE eng mit einer intrinsischen Motivation und individuellen Dispositionen zur Umsetzung von BNE verknüpft. Über die Abwertung von extrinsischen Motivationen bzw. Motiven und die Problematisierung des „Daueranschiebens von Koordinatoren aller Art“ (Z. 693–694) wird so eine Perspektive eingenommen, die die Umsetzung von BNE als Ergebnis von entsprechenden Überzeugungen und Werthaltungen (der ‚richtigen‘

Haltung) in Verbindung mit der sich daraus ergebenden, intrinsischen Motivation betrachtet (siehe Abschnitte 7.4.2.2 und 7.4.2.3).

Mit Blick auf den Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers als erlernbarem Beruf, dessen professionelle Grundlagen im Zuge der Lehrerausbildung erworben und fortlaufend berufsbegleitend entwickelt werden, stellt sich angesichts der doppelten Normativität der pädagogischen Querschnittsaufgabe BNE die Frage, wie es gelingen kann, eine entsprechende professionelle pädagogische Haltung zu entwickeln, die die normativen Aspekte des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung bildungstheoretisch wendet und zum Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern macht. Darüber hinaus wäre zu klären, wie die dafür notwendigen Reflexionsfähigkeiten und -prozesse aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer begleitet und unterstützt werden können. Gerade die politische Bildung und ihre Auseinandersetzungen um Wertbezüge bzw. deren Thematisierung und Darstellung, kann hier Anregungen auch für die professionelle Auseinandersetzung mit den normativen Anforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung liefern. Dessen ungeachtet weist die herausgehobene Thematisierung der individuellen Überzeugungen und Werthaltungen im Kontext der Interviews und der Gruppendiskussion vor dem Hintergrund der zugleich bislang eher unbefriedigenden Erkenntnislage zur Bedeutung von Überzeugungen und Werthaltungen für die professionelle Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern auf weitere Forschungsbedarfe hin.

Kooperationsanforderungen

Im Unterschied zu Fachunterricht rückt Bildung für nachhaltige Entwicklung interdisziplinäre Perspektiven und Herangehensweisen in den Fokus. Angesichts des Querschnittsaufgabencharakters einer BNE, ihrer Mehrdimensionalität und Komplexität, und der in diesem Zusammenhang angesprochenen Beiträge unterschiedlicher Akteure, werden in den BNE-Konzeptionen auch Anforderungen der interdisziplinären Zusammenarbeit in Lehrendenteams bzw. mit außerschulischen BNE-Akteuren thematisiert. Diese lassen sich folgendermaßen ausdifferenzieren: Mit Blick auf die Zusammenarbeit in Lehrenden-Teams fanden sich die Bereitschaft und Fähigkeit zur fächerverbindenden bzw. interdisziplinären Zusammenarbeit sowie Wissen über inter- und transdisziplinäre Zugänge, Denk- und Arbeitsweisen als professionelle Anforderungen in die BNE-Konzeptionen eingelassen. In Bezug auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren bzw. in (inter-)nationalen Netzwerken konnten die Identifikation von relevanten Partnern, die Bereitschaft und Fähigkeit zur (interprofessionellen) Zusammenarbeit sowie die Anbahnung,

Etablierung und Pflege von Kooperationen als relevante Anforderungen herausgearbeitet werden. Darüber hinaus stellt die kollaborative Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht oder anderen Lernsettings eine professionelle Anforderung mit Blick auf die intra- oder interprofessionelle Kooperation im Kontext BNE dar (siehe Abschnitt 5.2.3).

Im Rahmen der Interviews berichten die befragten Lehrerinnen und Lehrer selten über Kooperationen mit anderen schulischen Lehrpersonen zur Umsetzung von BNE. Wie bereits dargestellt wurde, entwickeln die befragten Lehrerinnen und Lehrer insgesamt überwiegend fachbezogene Perspektiven auf die Umsetzung von BNE, sodass auch fachübergreifende oder fächerverbindende Umsetzungen kaum bzw. vor allem in projektförmigen Settings in den Blick kommen. Hieran anknüpfend stellt sich die Frage, ob entsprechende fachbezogene Perspektiven, wie sie weiter oben dargestellt wurden, dazu führen, dass Lehrerinnen und Lehrer BNE im unterrichtlichen Kontext seltener interdisziplinär und kooperativ umsetzen, oder ob die kaum ausgeprägte Kooperationskultur und unzureichende Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen in Schulen entsprechende fachgebundene Perspektiven auf und Zugänge zu BNE nach sich ziehen.

Im Unterschied dazu wird die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern im Rahmen der Interviews häufig thematisiert und als wichtige Anforderung (und Ressource) gerahmt. Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren werden genutzt, um die Umsetzung von BNE lebenswelt- und handlungsorientiert zu gestalten, d. h. zentrale didaktische Prinzipien einer BNE umzusetzen, sowie um die Erfahrungen, Expertise und Angebote bzw. Materialien von außerschulischen Akteuren im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Unterricht einzubeziehen. Dabei fällt auf, dass die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren häufig über den Kernaufgabenbereich von Lehrerinnen und Lehrern, den Unterricht, hinausweist und sich zumeist auf projektförmige Settings bzw. das Schulleben insgesamt bezieht. Dabei kann die Verknüpfung schulischer und außerschulischer Lernwelten nicht nur als Ausdruck von „Ganzheitlichkeit“ im Kontext kommunaler Bildungslandschaften betrachtet werden, sondern ist auch in ihren Potenzialen für BNE und die Beiträge unterschiedlicher Akteure zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht zu unterschätzen (vgl. Kolleck 2015). Zugleich besteht auch hier weiterer Forschungsbedarf.

Darüber hinaus wird in den Interviews die BNE-bezogene Zusammenarbeit in (inter-)nationalen Netzwerken im Kontext der Einbindung von UNESCO-Projektschulen in das internationale Schulnetzwerk ASPnet thematisiert, erscheint dabei jedoch losgelöst von einem konkreten Unterrichtsbezug. Dabei wird einerseits auf organisatorische Anforderungen der Anbahnung, Etablierung, Umsetzung und Aufrechterhaltung entsprechender Partnerschaften bzw. Kooperationen verwiesen. Im Unterschied zu anderen Aspekten werden jene von den Lehrpersonen auch explizit als Anforderungen gerahmt und damit ein

Stück weit als außerhalb der eigenen Kernaufgaben liegend markiert. Andererseits wird aufseiten der interviewten Lehrerinnen und Lehrer die Bedeutung derartiger Kooperationen als Möglichkeit des Austauschs, der wechselseitigen Anregung, Bestärkung oder als Quelle von Motivation für die Umsetzung von BNE (auch im Unterricht) beschrieben (siehe Abschnitt 6.5.3).

Auch im Rahmen der Gruppendiskussion werden entsprechende Anforderungen im Bereich der Kooperation angesprochen. Die Diskutierenden reflektieren die Anforderung der (verstärkten) Kooperation im Kollegium oder in Lehrenden-Teams und beziehen sich dabei beispielsweise auf die kollaborative Planung und Umsetzung von Projekten oder den Unterricht in Lehrteams. Daneben gehen sie auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern ein, um beispielsweise Unterricht an außerschulischen Lernorten durchzuführen oder außerschulische Angebote in Schule und Unterricht einzubeziehen. In diesem Zusammenhang wird von den Diskutierenden die bedeutende Rolle von Nichtregierungsorganisationen und anderen außerschulischen Akteuren für den Einbezug vielfältiger Perspektiven sowie bezogen auf die lebenswelt- und handlungsorientierte Umsetzung von BNE thematisiert. Damit verweisen sie auf die Anforderungen einer interprofessionellen Kooperation, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven auf und Zugängen zu BNE sowie auf Aufgaben der Identifikation, Anbahnung und Pflege entsprechender Kooperationen.

Nicht zuletzt spielt auch für die Gruppe der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren die Zusammenarbeit mit (inter-)nationalen Akteuren im Kontext der UNESCO-Projektschularbeit (insbesondere im ASPnet) eine wichtige Rolle. Neben der gemeinsamen Realisierung von Projekten zielt jene, wie schon bei interviewten Lehrerinnen und Lehrern aus sächsischen UNESCO-Projektschulen, insbesondere auf den Austausch und die gegenseitige Anregung (siehe Abschnitt 7.4.1). Die Potenziale dieser Zusammenarbeit für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung sind bisher ebenso wenig erforscht, wie Fragen der Governance einer BNE im Zusammenspiel von schulischen und außerschulischen Bildungsakteuren.

Abschließend bleibt zu hoffen, dass die vorliegende Arbeit einen Beitrag leistet, die Herausforderungen der Umsetzung von BNE als schulische Querschnittsaufgabe aufzuhellen und Ansatzpunkte für ihre professionelle Bearbeitung zu liefern bzw. mindestens weitere Forschungsfragen aufwerfen kann.

Literaturverzeichnis

- Abbott, Andrew D. (1988): *The System of Professions*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Adick, Christel (2002): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. In: *Bildung und Erziehung* 55 (4), S. 397–416.
- Adick, Christel (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Tertium comparationis* 11 (2), S. 243–269.
- Aebli, Hans (1983): *Zwölf Grundformen des Lehrens: eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2019): *Jugend 2019*. 18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim: Beltz.
- Alhadeff-Jones, Michel (2012): Transformative learning and the challenges of complexity. In: Taylor, Edward W.; Cranton, Patricia (Hg.): *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 178–194.
- Andersson, Klas; Jagers, Sverker C.; Lindskog, Annika; Martinsson, Johan (2013): Learning for the future? Effects of education for sustainable development (ESD) on teacher education students. In: *Sustainability*, 5 (12), S. 5135–5152.
- Apel, Heino J.; Horn, Klaus Peter; Lundgreen, Peter; Sandfuchs, Uwe (Hg.) (1999): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Asbrand, Barbara (2003): Keine Angst vor Komplexität. Das Konzept Globalen Lernens und der Faire Handel als Lernmodell. In: *ZEP – Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 26 (2), S. 7–13.
- Asbrand, Barbara; Lang-Wojtasik, Gregor (2002): Gemeinsam in eine nachhaltige Zukunft? Anmerkungen zum „Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 25 (2), S. 31–34.
- Asbrand, Barbara; Lang-Wojtasik, Gregor (2007): Vorwärts nach weit? Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 30 (3), S. 33–36.
- Asbrand, Barbara; Martens, Matthias (2012): Globales Lernen – Standards und Kompetenzen. In: Lang-Wojtasik, Gregor; Klemm, Ulrich (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*. Münster, Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 99–103.
- Assel, Hans-Günther (1969): *Die Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus*. München: Ehrenwirth.
- Bagoly-Simó, Péter; Hemmer, Ingrid (2017): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Sekundarschulen – Ziele, Einblicke in die Realität, Perspektiven*. Eichstätt: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Online verfügbar unter: <http://edoc.ku-eichstaett.de/25373/> [10.06.2021].
- Bagoly-Simó, Péter; Hemmer, Ingrid; Reinke, Verena (2018): Training ESD change agents through geography: designing the curriculum of a master’s program with emphasis on Education for Sustainable Development (ESD). In: *Journal of Geography in Higher Education* 42 (2), S. 174–191.

- Bandura, Albert (1977): Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological review* 84 (2), S. 191–215.
- Barth, Matthias; Godemann, Jasmin; Rieckmann, Marco; Stoltenberg, Ute (2007): Developing key competencies for sustainable development in higher education. In: *International Journal of Sustainability in Higher Education* 8 (4), S. 416–430.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 469–520.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u. a.: Waxmann, S. 163–192.
- Bedehäsing, Jutta (2020): Lehrerinnen und Lehrer als Change Agents der Nachhaltigkeit in Theorie und Praxis. In: Hemmer, Michael; Lindau, Anne-Kathrin; Peter, Carina; Rawohl, Matthias; Schrüfer, Gabriele (Hg.): *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis. Ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2018 in Münster*. Münster: Münsterscher Verlag für Wissenschaft, S. 251–262.
- Behrmann, Detlef (2006): *Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz: Gestaltungsperspektiven pädagogischer Leitkategorien*. Frankfurt am Main: VAS-Verlag.
- Benner, Dietrich (1980): Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (4), S. 485–497.
- Benner, Dietrich (Hg.) (1991): *Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung*. Weinheim: Juventa.
- Berliner, David C. (1986): In Pursuit of the Expert Pedagogue. In: *Educational Researcher* 15 (7), S. 5–13.
- Berliner, David C. (1987): Der Experte im Lehrerberuf: Forschungsstrategien und Ergebnisse. In: *Unterrichtswissenschaft* 15 (3), S. 295–305.
- Berliner, David C. (1988): *The Development of Expertise in Pedagogy*. Charles W. Hunt Memorial Lecture presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. New Orleans, LA, 17.02.1988. Online verfügbar unter: <http://eric.ed.gov/?id=ED298122> [10.06.2021].
- Bertschy, Franziska; Künzli David, Christine (2010): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als fächerübergreifendes Bildungskonzept. In: Penzel, Joachim; Meinel, Frithjof (Hg.): *Gestalten und Bilden. Methodendiskurs als Impuls für den Unterricht*. München: kopaed, S. 137–147.
- Bertschy, Franziska; Künzli David, Christine; Lehmann, Meret (2013): Teacher's Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. In: *Sustainability* (5), S. 5067–5080. <https://doi.org/10.3390/su5125067>.
- Besser, Michael; Krauss, Stefan (2009): Zur Professionalität als Expertise. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hg.): *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 71–82.
- Bieber, Götz (2016): Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen. In: *Die Deutsche Schule* 108 (3), S. 278–286.

- Bieber, Götz; Horstkemper, Marianne; Krüger-Potratz, Marianne (2016): Editorial zum Schwerpunktthema: Querschnittsaufgaben von Schule. In: *Die Deutsche Schule* 108 (3), S. 221–225.
- Bieri, Peter (2013): *Eine Art zu leben: über die Vielfalt menschlicher Würde*. München: Hanser.
- Birgmeier, Bernd; Mührel, Eric (2013): *Handlung und Haltung*. In: Birgmeier, Bernd; Mührel, Eric (Hg.): *Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–80.
- Birke, Jonas; Bub, Frederik; Lindau, Anne-Kathrin; Keil, Andreas (2020): BNE in der Lehrkräftebildung. Umfragen in Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt. In: Keil, Andreas; Kuckuck, Miriam; Faßbender, Mira (Hg.): *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung*. Münster, New York: Waxmann, S. 185–201.
- Blömeke, Sigrid (2002): *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Blömeke, Sigrid (2009): *Lehrerausbildung*. In: Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (Hg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 483–490.
- Bludau, Marie (2016): *Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen? Kooperationen zwischen Lehrkräften und Nichtregierungsorganisationen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2000): *Gruppendiskussion*. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 369–384.
- Bohnsack, Ralf (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung*. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung*. 6., durchges., aktual. Aufl. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich UTB.
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja (2009): *Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups*. In: Buber, Renate; Holzmüller, Hartmut H. (Hg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. Wiesbaden: Gabler GWV, S. 491–506.
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhardt (Hg.) (2010): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. 2., vollst. überarb., aktual. Aufl. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2002): *Das theoriegenerierende Experteninterview*. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.): *Das Experteninterview*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–70.
- Böhn, Dieter; Hamann, Berta (2011): *Approaches to Sustainability. Examples from Geography Textbook Analysis in Germany*. In: *European Journal of Geography* 2 (1), S. 1–10.
- Borg, Carola; Gericke, Niklas M.; Höglund, Hans-Olof; Bergman, Eva (2012): *The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: Discipline bound differences and teaching traditions*. In: *Research in Science & Technological Education* 30 (2), S. 185–207. <https://doi.org/10.1080/02635143.2012.699891>.
- Borg, Carola; Gericke, Niklas M.; Höglund, Hans-Olof; Bergman, Eva (2013): *Subject- and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development*. In: *Environmental Education Research* 20 (4), S. 526–551.

- Borges, Francisco (2019): Knowledge, Attitudes and Behaviours Concerning Sustainable Development: A Study among Prospective Elementary Teachers. In: *Higher Education Studies* 9 (2), S. 22–32.
- Bormann, Inka; de Haan, Gerhard (Hg.) (2008): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bormann, Inka (2013): *Bildung für nachhaltige Entwicklung als Praxis sozialer Innovation*. In: Rückert-John, Jana (Hg.): *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 269–288.
- Brandt, Jan-Ole; Bürgener, Lina; Barth, Matthias; Redman, Aaron (2019): *Becoming a competent teacher in education for sustainable development. Learning outcomes and processes in teacher education*. In: *International Journal of Sustainability in Higher Education* 20 (4), S. 630–653.
- Breidlid, Anders (2009): *Culture, indigenous knowledge systems and sustainable development: A critical view of education in an African context*. In: *International Journal of Educational Development* 29 (2), S. 140–148.
- Breiting, Soren; Mayer, Michaela; Mogensen, Finn (2005): *Qualitätskriterien für BNE-Schulen. Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schulen – Leitfaden zur Entwicklung von Qualitätskriterien*. Wien: BMBWK.
- Brock, Antje (2018): *Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich Schule*. In: Brock, Antje; de Haan, Gerhard; Etzkorn, Nadine; Singer-Brodowski, Mandy (Hg.): *Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 67–116.
- Brock, Antje; de Haan, Gerhard; Etzkorn, Nadine; Singer-Brodowski, Mandy (Hg.) (2018): *Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bromme, Rainer (1985): *Was sind Routinen im Lehrerhandeln*. In: *Unterrichtswissenschaft* 2 (85), S. 182–192.
- Bromme, Rainer (1992): *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, Rainer (1997): *Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers*. In: Weinert, Franz Erich (Hg.): *Encyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie, Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, S. 177–212.
- Bromme, Rainer (2004): *Das implizite Wissen des Experten*. In: Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich; Wildt, Johannes (Hg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 22–48.
- Bromme, Rainer (2008): *Lehrerexpertise*. In: Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (Hg.): *Handbuch der pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 159–167.
- Bromme, Rainer; Rheinberg, Falko (2006): *Lehrende in Schulen*. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hg.): *Pädagogische Psychologie. 5., vollst. überarb. Aufl.* Weinheim, Basel: Beltz, S. 296–332.
- Brodowski, Michael (2009): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis*. Opladen: Budrich.

- Buddeberg, Magdalena (2014): Zur Implementation des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Studie an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Münster, New York: Waxmann.
- Buddeberg, Magdalena (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe. In: Die Deutsche Schule 108 (3), S. 267–277.
- Bühler, Hans (1996): Perspektivenwechsel – unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hg.) (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Bonn. Online verfügbar unter <http://www.blk-bonn.de/papers/heft69.pdf> [10.06.2021].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2002): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn. Online verfügbar unter: https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/bundesregierung_20zur_20bildung_20f_c3_bcr_20eine_20nachhaltige_20entwicklung_2c_202002.pdf [10.06.2021].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2009): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Berlin. Bundestagsdrucksache 16/13800. Online verfügbar unter: <https://dserver.bundestag.de/btd/16/138/1613800.pdf> [10.06.2021].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2020): Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Bundestagsdrucksache 19/24200. Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [10.06.2021].
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) (Hg.) (1993): Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro – Dokumente – Agenda 21. Bonn.
- Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ); Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). Bonn, Berlin: BMZ, KMK.
- Bürgener, Lina; Barth, Matthias (2020): Die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Hochschule und außerschulischen Bildungsakteuren – kollaborative Materialentwicklung unter der Perspektive BNE. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 43 (2), S. 4–10.
- Burmeister, Mareike; Eilks, Ingo (2013): An understanding of sustainability and education for sustainable development among German student teachers and trainee teachers of chemistry. In: Science education international 24 (2), S. 167–194.
- Burmeister, Mareike; Schmidt-Jacob, Sabine; Eilk, Ingo (2013): German chemistry teachers' understanding of sustainability and education for sustainable development – An interview case study. In: Chemistry Education Research and Practice 14 (2), S. 169–176.
- Casale, Rita; Koller, Hans-Christoph; Ricken, Norbert (Hg.) (2016): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Clark, Christopher M.; Peterson, Penelope L. (1986): Teachers' thought processes. In: Wittrock, Merlin C. (Hg.): *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing, S. 255–296
- Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Combe, Arno; Helsper, Werner (2002): *Professionalität*. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter (Hg.): *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Opladen: Leske + Budrich, S. 29–49.
- Combe, Arno; Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeannette (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgeseh. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857–875.
- Comenius-Institut (2004): *Reform der sächsischen Lehrpläne – Fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht*. Radebeul. Online verfügbar unter: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/1566_Fachuebergreifender_und_faecherverbindender_Unterricht.pdf?v2 [07.02.2021].
- Commission of the European Communities (2005): *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Commission Staff Working Dokument. Brüssel: SEC (2005) 957. Online verfügbar unter: <https://vital.voced.edu.au/vital/access/services/Download/ngv:30220/SOURCE2> [10.06.2021].
- Cotton, Debby R. E.; Warren, Martyn Frank; Maiboroda, Olya; Bailey, Ian (2007): Sustainable development, higher education and pedagogy: a study of lecturers' beliefs and attitudes. In: *Environmental Education Research* 13 (5), S. 579–597.
- Cramer, Colin (2014): *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen*. In: *Die Deutsche Schule* 106 (4), S. 344–357.
- Daheim, Hansjürgen (1992): *Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession*. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich, S. 21–36.
- Dann, Hanns-Dietrich (2000): *Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen*. In: Schweer, Martin K. W. (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Opladen: Leske + Budrich, S. 79–108.
- Datta, Asit (2001): *Globalisierung und Globales Lernen. Eine Sicht des Südens*. In: Koordinierungsstelle des BLK-Programms „21“ – *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (Hg.): 21 : das Magazin für zukunftsfähige Bildung (3), S. 63–65.
- De Araújo, Florêncio; Fernandes, Magnólia; Pedrosa, Maria Arminda (2014): *Ensinar ciências na perspectiva da sustentabilidade: barreiras e dificuldades reveladas por professores de biologia em formação*. In: *Educar em Revista* 52, S. 305–318. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.35890>.
- De Haan, Gerhard (1996): *Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile – Eine Skizze*. Paper 96–134 der Forschungsgruppe Umweltbildung, Freie Universität Berlin. Berlin: Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich.
- De Haan, Gerhard (1997a): *Paradigmenwechsel. Von der schulischen Umwelterziehung zur Nachhaltigkeit*. In: *Politische Ökologie* 51, S. 22–26.
- De Haan, Gerhard (1997b): *Sustainable Development als neue Rahmung der schulischen Umweltbildung – Bilanz und Perspektiven*. In: Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hg.): *Nachhaltige Entwicklung. Schulische Umweltgespräche in Sachsen-*

- Anhalt. Eine Dokumentation mit Anregungen für die Schulpraxis. Magdeburg: Kultusministerium Sachsen-Anhalt, S. 11–23.
- De Haan, Gerhard (1998): Bildung für Nachhaltigkeit: Schlüsselkompetenzen, Umweltsyndrome und Schulprogramme. Paper 98–144 der Forschungsgruppe Umweltbildung, Freie Universität Berlin. Berlin: Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich.
- De Haan, Gerhard (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Bonn: BLK Geschäftsstelle.
- De Haan, Gerhard (2004): Politische Bildung für Nachhaltigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (7–8), S. 39–46.
- De Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka; de Haan, Gerhard (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–43.
- De Haan, Gerhard (2010): The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. In: *International Review of Education* 56 (2–3), S. 315–328.
- De Haan, Gerhard (2018): Allgemeine Einführung zum Stand der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. In: Brock, Antje; de Haan, Gerhard; Etzkorn, Nadine; Singer-Brodowski, Mandy (Hg.): Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 13–23.
- De Haan, Gerhard; Grundmann, Diana; Plesse, Michael (2009): Nachhaltige Schülerfirmen. Eine Explorationsstudie. Berlin, Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung, institut futur, FU Berlin. Online verfügbar unter: http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Hintergrundmaterial_national/Explorationsstudie_20zu_20nachhaltigen_20Sch_C3_BClerfirmen_202010.pdf [07.05.2012].
- De Haan, Gerhard; Kamp, Georg; Lerch, Achim; Martignon, Laura; Müller-Christ, Georg; Nutzinger, Hans-Georg (Hg.) (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Berlin, Heidelberg: Springer.
- De Haan, Gerhard; Kuckartz, Udo (1996): Lebensstil, Wohlbefinden, Umweltbewusstsein – was beeinflusst das Umweltverhalten? Paper 96–128 der Forschungsgruppe Umweltbildung, Freie Universität Berlin. Berlin: Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich.
- De Haan, Gerhard de; Seitz, Klaus (2001a): Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 1). In: Koordinierungsstelle des BLK-Programms „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Hg.): 21 : das Magazin für zukunftsfähige Bildung (1), S. 58–62.
- De Haan, Gerhard de; Seitz, Klaus (2001b): Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 2). In: Koordinierungsstelle des BLK-Programms „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Hg.): 21 : das Magazin für zukunftsfähige Bildung (2), S. 63–66.
- Delors, Jacques (1996): Learning: The Treasure Within. Report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO Publishing.
- Detjen, Joachim (2005): Welche Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen soll die politische Bildung vermitteln? In: Weißeno, Georg (Hg.): Politik besser verstehen.

- Neue Wege der politischen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 76–98.
- Deutscher Bundestag (Hg.) (2000): Beschluss „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung (19. Ausschuss). Bundestagsdrucksache 14/3319.
- Deutscher Bundestag (Hg.) (2004): Beschlussempfehlung Aktionsplan zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ auf den Weg bringen. Bundestagsdrucksache 15/3472.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Kommission „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (Hg.) (2004a): Memorandum zur Lehrerbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BnE). Online verfügbar unter: https://www.bne.uni-osnabrueck.de/pub/uploads/Dgfe-bne/bfn_Memorandum_Lehrerbildung2004.pdf [10.06.2021].
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Kommission „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (Hg.) (2004b): Forschungsprogramm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. Online verfügbar unter: https://www.bne.uni-osnabrueck.de/pub/uploads/Dgfe-bne/bfn_forschungsprogramm2004.pdf [10.06.2021].
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (Hg.) (2003): Nachhaltigkeit lernen: Hamburger Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission zur Dekade der Vereinten Nationen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014). 63. Hauptversammlung der Deutsche UNESCO-Kommission e. V. am 10. und 11. Juni 2003. Hamburg: DUK.
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (o. J.): UNESCO-Projektschulen. Ziele und Leitlinien. Online verfügbar unter: <http://ups-schulen.de/wir-ueber-uns/ziele-und-leitlinien>. [22.03.2012].
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (Hg.) (2005): Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014). Bonn, Berlin: DUK.
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (Hg.) (2008): Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014). Bonn, Berlin: DUK.
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (Hg.) (2011a): Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014). Bonn, Berlin: DUK.
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (Hg.) (2011b): Satzung der Deutschen UNESCO-Kommission e. V., beschlossen auf der Hauptversammlung der DUK am 24. Juni 2011 in Berlin. Online verfügbar unter: http://www.unesco.de/satzung_duk.html [22.03.2013].
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (Hg.) (2013): Positionspapier „Zukunftsstrategie BNE 2015+“. Bonn: DUK.
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (Hg.) (2019): Satzung der Deutschen UNESCO-Kommission e. V., beschlossen auf der Hauptversammlung der DUK am 28. Juni 2019. Online verfügbar unter: <https://www.unesco.de/mediathek/dokumente/deutsche-unesco-kommission/satzung-der-deutschen-unesco-kommission> [17.06.2021].
- Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK) (2015): Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Lehrplan 21. Schlussbericht zum Teilprojekt BNE+ von der Plenarversammlung am 18.6.2015 genehmigt. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.

- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hg.) (1992): Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich.
- Dick, Andreas (1997): „Lehrer-Werdung“ als biografisch-wissenschaftliche Berufsentwicklung. In: Schweizer Schule 9, S. 28–36.
- Di Giulio, Antonietta (2004): Die Idee der Nachhaltigkeit im Verständnis der Vereinten Nationen. Anspruch, Bedeutung und Schwierigkeiten. Münster: Lit Verlag.
- Di Giulio, Antonietta; Künzli, Christine (2005): Bildung und nachhaltige Entwicklung – Facetten eines Verhältnisses. In: Sieber, Bieber (Hg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Inhalte – Umsetzung – Partnerschaften. Beiträge der Werkstatt-Tagung vom 26./27. November 2004. Solothurn: Pädagogische Hochschule Solothurn, S. 3–8.
- Di Giulio Antonietta; Künzli Christine (2006): Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Bildung und Nachhaltiger Entwicklung. In: Quesel, Carsten; Oser, Fritz (Hg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich, Chur: Somedia Buchverlag, S. 205–219.
- Di Giulio, Antonietta; Künzli David, Christine; Defila, Rico (2008): Bildung für nachhaltige Entwicklung und interdisziplinäre Kompetenzen – Zum Profil von Lehrkräften. In: Bormann, Inka; de Haan, Gerhard (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–197.
- Di Giulio, Antonietta; Ruesch Schweizer, Corinne; Adomßent, Maik; Blaser, Martina; Bormann, Inka; Burandt, Simon; Fischbach, Robert; Kaufmann-Hayoz, Ruth; Krikser, Thomas; Künzli David, Christine; Michelsen, Gerd; Rammel, Christian; Streissler, Anna (2011): Bildung auf dem Weg zur Nachhaltigkeit. Vorschlag eines Indikatoren-Sets zur Beurteilung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Allgemeine Ökologie zur Diskussion gestellt 12. Online verfügbar unter: https://bo.ris.unibe.ch/7377/1/BNE-Indikatoren_2011_AOe_Nr12.pdf [10.06.2021].
- Dreyfus, Hubert L; Dreyfus, Stuart E. (1986): Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York: Basil Blackwell.
- Dudek, Peter (1999): Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Duveneck, Anika, Singer-Brodowski, Mandy; von Seggern, Janne (2020): Die Governance von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Berlin: Freie Universität Berlin, Institut Futur. Online verfügbar unter: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/Da-teien/Duveneck_-Singer-Brodowski_-von-Seggern_2020_Gov-Report_1.pdf [10.06.2021].
- Enquête-Kommission des 13. Deutschen Bundestages (1998): Schutz des Menschen und der Umwelt – Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung. Bonn. Bundestagsdrucksache 13/11200. Online verfügbar unter: <https://dserver.bundestag.de/btd/13/112/1311200.pdf> [10.06.2021].
- Entzian, Annett (2016): Denn sie tun nicht, was sie wissen. Ökologisches Wirtschaften 31 (4), S. 21–23. <https://doi.org/10.14512/OEW310421>.
- Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig (o. J.): Die Forschungswerkstatt Bildungs- und Sozialforschung. Leipzig. Online verfügbar unter: https://www.erzwiss.uni-leipzig.de/fileadmin/Fakult%C3%A4t_ErzWiss/Institut_f%C3%BCr_Bildungswissenschaften/Flyer_FoWe.pdf [10.06.2021].

- Etzioni, Amitai (1969): *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. New York: Free press.
- European Parliament; European Council (2008): Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. In: *Official Journal of the European Union* 2008/C 111. Online verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32008H0506%2801%29> [10.06.2021].
- Europäische Gemeinschaft (EG) (2007). Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen. *Amtsblatt der Europäischen Union* Nr. L, 394, 2006.
- Evans, Neus; Whitehouse, Hilary; Hickey, Ruth (2012): Pre-service Teacher's Conceptions of Education for Sustainability. In: *Australian Journal of Teacher Education* 37 (7), Article 1.
- Fend, Helmut (1981): *Theorie der Schule*. 2., durchges. Aufl. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fenstermacher, Gary D. (1994): The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In: Darling-Hammond, Linda (Hg.): *Review of research in education* 20. Washington: American Educational Research Association, S. 3–56.
- Ferreira, Jo-Anne; Ryan, Lisa; Tilbury, Daniella (2006): *Whole-School Approaches to Sustainability: A review of models for professional development in pre-service teacher education*. Canberra: Australian Government Department of the Environment and Heritage and the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES).
- Fiegert, Monika; Solzbacher, Claudia (2014): „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“ Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In: Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (Hg.) (2014): *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 17–45.
- Firth, Roger; Winter, Christine (2007): Constructing Education for Sustainable Development: The Secondary School Geography Curriculum and Initial Teacher Training. In: *Environmental Education Research* 13 (5), S. 599–619.
- Focali, Ergin (2007): *Pädagogik in der globalisierten Moderne. Ziele, Aufgaben und Funktion von Pädagogik im Spannungsfeld von Globalisierung und Regionalisierung*. Münster, München, Berlin [u. a.]: Waxmann.
- Forbes, Cory T.; Zint, Michaela (2011): Elementary Teachers' Beliefs About, Perceived Competencies for, and Reported Use of Scientific Inquiry to Promote Student Learning About and for the Environment. In: *The Journal of Environmental Education* 42 (1), S. 30–42.
- Freie Universität Berlin, Institut Futur (FU Berlin) (Hg.) (o. J.): *Executive Summary. Die Steuerung und Diffusion von BNE im Bildungsbereich Schule wirkungsvoll stärken*. Online verfügbar unter: <https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/executive-summaries--schule.pdf> [10.06.2021].
- Frieters-Reermann, Norbert (2010): Zwischen Normativität und Komplexität. Spannungsfelder und Widersprüche der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Nichtregierungsorganisationen. In: *Gruppendynamik & Organisationsberatung* 41, S. 219–233. <https://doi.org/10.1007/s11612-010-0116-5>.

- Genschel, Helmut (1980): Politische Erziehung durch Geschichtsunterricht: der Beitrag der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts zur politischen Erziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: Haag + Herchen.
- Gillwald, Katrin (2000): Konzepte sozialer Innovation. WZB Discussion Paper, No. P 00–519. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Online verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/50299/1/319103064.pdf> [10.06.2021].
- Grammes, Tilman; Schluß, Henning; Vogler, Hans-Joachim (2006): Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grammes, Tilman; Welniak, Christian (2012): Politische Erziehung. In: Sandfuchs, Uwe; Melzer, Wolfgang; Dühlmeier, Bernd; Rausch, Adly (Hg.): Handbuch Erziehung. 1. Aufl. Stuttgart: UTB, S. 676–681.
- Gräsel, Cornelia (2020): „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ – Wie implementiert man dieses Konzept in die Lehrerbildung? In: Keil, Andreas; Kuckuck, Miriam; Faßbender, Mira (Hg.): BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung. Münster, New York: Waxmann, S. 23–31.
- Gröschner, Alexander (2011): Innovation als Lernaufgabe. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Gruber, Hans; Mandl, Heinz (1996): Expertise und Erfahrung. In: Gruber, Hans; Ziegler, Albert (Hg.): Expertiseforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 18–34.
- Hafenecker, Benno (2009): Politische Bildung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarb., erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 861–879.
- Hallitzky, Maria; Heinze, Franziska; Herfter, Christian; Spendrin, Karla (2018): Potenziale der normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die Bildungsforschung. In: Erziehungswissenschaft 29 (56), S. 87–95. <https://doi.org/10.3224/ezw.v29i1.10>.
- Hauenschild, Katrin; Bolscho, Dietmar (2009): Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Schule. Ein Studienbuch. 3., durchges. Aufl. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang.
- Hauenschild, Katrin; Rode, Horst; Bolscho, Dietmar (2010): Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Chance für die Grundschule? In: Arnold, Karl-Heinz; Hauenschild, Katrin; Schmidt, Britta; Ziegenmeyer, Birgit (Hg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173–176.
- Heinze, Franziska (2012): Bildung für nachhaltige Entwicklung – was Lehrer/innen wissen und können müssen. Posterpräsentation im Rahmen des 8. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, Berlin: 13.–14. Juli 2012. Online verfügbar unter: <https://berliner-methodentreffen.de/wp-content/uploads/2020/07/heinze.pdf> [10.06.2021].
- Heinze, Franziska (2013): (B)NE-Konzepte von Lehrer/innen und daraus abzuleitende Konsequenzen für die Implementierung von BNE. Vortrag im Rahmen der Tagung „Bildung für nachhaltige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven“. Nachwuchstagung der DGfE-Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung an der IKAÖ, Universität Bern, 08.11.2013.
- Heinze, Franziska; Hallitzky, Maria (2014): Globales Lernen: Querschnittsaufgabe für Lehrkräfte und Entwicklungsauftrag für die (Fach-)Didaktik. In: Blumschein, Pat-

- rick (Hg.): Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 286–297.
- Hellberg-Rode, Gesine; Schrüfer, Gabriele (2016): Welche spezifischen professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)? Ergebnisse einer explorativen Studie. In: *Biologie Lehren und Lernen – Zeitschrift für Didaktik der Biologie* 20 (1), S. 1–29.
- Hellberg-Rode, Gesine; Schrüfer, Gabriele; Hemmer, Michael (2014): Brauchen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) spezifische professionelle Handlungskompetenzen? Theoretische Grundlagen, Forschungsdesign und erste Ergebnisse. In: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 14 (4), S. 257–281.
- Hellwig, Hauke; Upmeyer zu Belzen, Annette (2008): Faktoren der Realisierung von Umweltunterricht durch Biologielehrerinnen und Biologielehrer. In: *Erkenntnisweg Biologiedidaktik* 6, S. 105–119.
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität. Erfassen. Bewerten. Verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas; Weinert, Franz Erich (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz Erich (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, S. 71–176.
- Helsper, Werner (2004a): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich; Wildt, Johannes (Hg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–98.
- Helsper, Werner (2004b): Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3), S. 303–308.
- Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (4), S. 567–579.
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Hempel, Christopher (2019): Kooperative Unterrichtsplanung jenseits des Fachunterrichts. Welche Anforderungen an Lehrpersonen zeigen sich in der Praxis? In: *Inter- und transdisziplinäre Bildung* 1 (1), S. 16–23.
- Henze, Christa (Hg.) (2001): *Bildung für nachhaltige Entwicklung als Herausforderung für die Lehrerbildung*. Ergebnisse einer Studie an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): *Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Reprint, ersch. 1994, der Ausgabe 1806, Göttingen: Röwer. Bristol: Thoemmes.
- Hericks, Uwe (2006a): Dem Beruf ein Gesicht verleihen. Entwicklungsaufgaben als Modell beruflichen Kompetenzerwerbs in der Ersten Phase der Lehrerbildung. In: Hiligus, Annegret Helen; Rinkens, Hans-Dieter (Hg.): *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung*. Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin: Lit Verlag, S. 79–87.

- Hericks, Uwe (2006b): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, Uwe (2006c): Über die Entwicklung von Professionalität im Lehrerberuf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, Uwe; Keller-Schneider, Manuela (2012): Was wissen wir über die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Berufswahlmotive – Entwicklungsaufgaben – Anforderungen und Bewältigungsprozesse. In: *Pädagogik* (5), S. 42–47.
- Herzog, Walter; Künzli David, Christine (2007): Nachhaltigkeit in der Erziehungswissenschaft. Schlaglichter auf einen un abgeschlossenen Diskurs. In: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (Hg.): *Nachhaltigkeitsforschung. Perspektiven der Sozial- und Geisteswissenschaften*. Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften, S. 281–304.
- Hillebrandt, Frank (2014): *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Himmelmann, Gerhard (2001): *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Himmelmann, Gerhard (2005): Auf der Suche nach dem richtigen Weg zum Ziel: Förderung von Demokratiekompetenz in der politischen Bildung. In: Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk (Hg.): *Demokratiekompetenz*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 245–257.
- Hitzler, Ronald (1994): Wissen und Wesen des Experten. In: Hitzler, Ronald; Honer, Anne; Maeder, Christoph (Hg.): *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 13–30.
- Hofer, Barbara K. (1997): *The development of personal epistemology: Dimensions, disciplinary differences, and instructional practices*. Dissertationsschrift. University of Michigan.
- Höhne, Thomas (2013): Pädagogisierung als Entgrenzung und Machtstrategie. Einige kritische Überlegungen zum erziehungswissenschaftlichen Pädagogisierungsdiskurs. In: Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hg.): *Pädagogisierung*. Halle, Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberger Gespräche I, S. 27–36.
- Hornberg, Sabine (2010): *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Horst, Peter; Moegling, Klaus; Overwien, Bernd (2011): *Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie, sozialer Gerechtigkeit und Ökologie*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Hufen, Friedhelm (2018): Politische Jugendbildung und Neutralitätsgebot. In: *RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens* 66 (2), S. 216–221.
- Jäger, Jens; Haan, Gerhard de (2003): *Nachhaltigkeit in den Lehr- und Rahmenplänen der Sekundarstufe I in ausgewählten Bundesländern*. Berlin: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Jonsson, Gunar (2008): An Approach Full of Nuances – On Student Teachers' Understanding of and Teaching for Sustainable Development. In: Öhmann, Johan (Hg.): *Values and Democracy in Education for Sustainable Development*, Malmö: Liber, S. 93–108.
- Jucker, Rolf (2002): Sustainability? Never Heard of It. In: *International Journal of Sustainability in Higher Education* 3 (1), S. 8–18.

- Jurik, Verena; Seidel, Tina; Gröschner, Alexander (2012): Was wissen wir über Lehr-erhandeln im Unterricht? In: *Pädagogik* (2), S. 42–45.
- Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, Dieter; Luhmann, Niklas (Hg.): *Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 30–71.
- Kandzora, Gabriele (1996): Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In: Claußen, Bernhard; Geißler, Rainer (Hg.): *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation*. Ein Handbuch. *Politische Psychologie*, Bd. 2. Opladen: Leske + Budrich, S. 71–89.
- Kater-Wettstädt, Lydia; Bergmüller-Hauptmann, Claudia (2020): Editorial. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 43 (2), S. 2.
- Keil, Andreas; Kuckuck, Miriam; Faßbender, Mira (Hg.) (2020): *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung*. Münster, New York: Waxmann.
- Keller, Rainer; Meuser, Michael (2011): *Körperwissen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, Wolfgang (1993): Allgemeinbildung heute. Grundlinien einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Konzeption. In: *Pädagogische Welt* 47 (3), S. 28–33.
- Klafki, Wolfgang (2002a): *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext: ausgewählte Studien*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2002b): *Kategorien als Leitbegriffe für ein nachhaltig ausgerichtetes Bildungskonzept*. Referat in der AG 15 des DGF-Kongresses „Innovation durch Bildung“ am 25.03.2002 in München. Lüneburg: Universität Lüneburg, Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Didaktik der Wirtschaftslehre.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kleem, Harald (2001). *Anforderungen an Schulpartnerschaften und Kooperationsprojekte*. In: Herz, Otto; Seybold, Hansjörg; Strobl, Gottfried (Hg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261–268.
- Klieme, Eckhardt; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Grundpositionen einer Expertise*. In: *Forum E* 56 (5), S. 7–11.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Combe, Arno (2008): *Lehrerbildung*. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeannette (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgeseh. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 877–901.
- Kolleck, Nina (2015): *Von der Bildungslandschaft zur nachhaltigen Bildungslandschaft*. In: Fischbach, Robert; Kolleck, Nina; de Haan, Gerhard (Hg.): *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–37.
- Kolleck, Nina (2016): *Uncovering influence through Social Network Analysis: the role of schools in Education for Sustainable Development*. In: *Journal of Education Policy* 31 (3), S. 308–330. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1119315>.
- Kolleck, Nina (2019): *The emergence of a global innovation in education. Diffusing Education for Sustainable Development through social networks*. In: *Environmental*

- Education Research 25 (11), S. 1635–1653. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1675593>.
- Kolleck, Nina (2020): Bildung für die Zukunft in Zeiten globaler Krisen? Chancen und Dilemmata in der demokratischen und (trans)kulturellen Bildung sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 2 (6), S. 14–26.
- Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hg.) (2002): Biografie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Krauss, Stefan (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 171–191.
- Krauss, Stefan; Kunter, Mareike; Brunner, Martin; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Neubrand, Michael; Jordan, Alexander; Löwen, Katrin (2004): COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. Online verfügbar unter: <http://egora.uni-muenster.de/ew/persoendlich/pfeiffer/bindata/coaktiv.pdf> [20.05.2011].
- Krauss, Stefan; Neubrand, Michael; Blum, Werner; Baumert, Jürgen; Brunner, Martin; Kunter, Mareike; Jordan, Alexander (2008): Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. In: Journal für Mathematik-Didaktik 29 (3–4), S. 223–258.
- Kreis, Isolde (2007): Lehrer/innen zwischen Laborunterricht und Steuergruppe: Entwicklung von Professionalität im Lehrerberuf. In: Rauch, Franz; Kreis, Isolde (Hg.): Lernen durch fachbezogene Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag, S. 231–252.
- Kuckartz, Udo; Rheingans-Heintze, Anke (2006): Trends im Umweltbewusstsein. Umweltgerechtigkeit, Lebensqualität und persönliches Engagement. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhl, Julius (2001): Motivation und Persönlichkeit. Interaktion psychischer Systeme. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, Julius; Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (2014a): Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In: Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (Hg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 79–106.
- Kuhl, Julius; Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (2014b): Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffs und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (Hg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 107–120.
- Kuhn, Hans-Werner; Massing, Peter; Skuhr, Werner (1993): Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften. Online verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf [03.01.2019].

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [01.02.2019].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2012): Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13. 12. 2012. Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK); Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (Hg.) (2015): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK); Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2007): Empfehlung „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“ vom 15. 06. 2007. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf [10.06.2021].
- Künzli David, Christine (2007): Zukunft mitgestalten. Bildung für nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Künzli David, Christine; Bertschy, Franziska (2010): Aufgaben und Möglichkeiten von Bildungsinstitutionen im Kontext Nachhaltiger Entwicklung. In: Schönbächler, Marie-Theres; Becker, Rolf; Hollenstein, Armin; Osterwalder, Fritz (Hg.): Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im Erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Bern: Haupt, S. 211–225.
- Künzli David, Christine; Bertschy, Franziska (2018): Bildung als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft? – Die zu unterscheidenden Facetten von Bildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. In: Meisch, Simon; Jäger, Uli; Nielebock, Thomas (Hg.): Erziehung zur Friedensliebe. Baden-Baden: Nomos, S. 289–304.
- Künzli David, Christine; Bertschy, Franziska; Di Giulio, Antonietta (2010): Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung im Vergleich mit Globalem Lernen und Umweltbildung. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 32 (2), S. 213–231.
- Künzli David, Christine; Kaufmann-Hayoz, Ruth (2008): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Konzeptionelle Grundlagen, didaktische Ausgestaltung und Umsetzung. In: Umweltpsychologie 12 (2), S. 9–28.
- Künzli David, Christine; Bertschy, Franziska; Buchs, Christoph (2013): Rolle und Aufgaben von Lehrpersonen. Beitrag im Rahmen der Didaktischen Grundlagen zu BNE in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Didaktische Grundlagen zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zürich, Fribourg, S. 60–64. Online verfügbar unter: https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/campus/cohep/2.3.1_d_Rolle_von_Lehrpersonen.pdf [02.02.2020].
- Kyburz-Graber, Regula; Nagel, Ueli; Odermatt, Freia (2010): Handeln statt hoffen: Materialien zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung für die Sekundarstufe I. Zug: Klett & Balmer.
- Lafferty, William M. (1996): The Politics of Sustainable Development: Global Norms for National Implementation. In: Environmental politics 5 (2), S. 185–208.
- Lafferty, William M. (2004): Governance for sustainable development: lessons and implications. In: Lafferty, William M. (Hg.): Governance for sustainable develop-

- ment: The challenge of adapting form to function, Cheltenham, Northampton: Edward Elgar, S. 319–360.
- Lafferty, William M.; Langhelle, Oluf (1999): Sustainable development as concept and norm. In: Lafferty, William M.; Langhelle, Oluf (Hg.): *Towards Sustainable Development. On the Goals of Development – and the Conditions of Sustainability*. London: Palgrave Macmillan, S. 1–29.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2014): Global teacher für die Weltgesellschaft? Theoretische Überlegungen zu den Kompetenzen von Lehrkräften, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 37 (3), S. 4–9.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2015): Wird der Papiertiger das Laufen lernen? Anmerkungen zur Neuauflage des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 38 (4), S. 31–33.
- Lang-Wojtasik, Gregor; Scheunpflug, Annette (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 28 (2), S. 2–7.
- Lehmann, Meret; Bertschy, Franziska; Künzli David, Christine (2017): Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen für die Entwicklung, Durchführung und Evaluation von BNE Unterrichtsangeboten in Kindergarten und Primarschule. Typoskript. Online verfügbar unter: http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/lehrerbildung/Prof.%20Handlungskompetenz_BNE_Kunzli_Bertchy_30.08.2017.pdf [10.06.2021].
- Deutschsprachiges Netzwerk LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung (LeNa) (2014): *LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung – von Modellprojekten und Initiativen zu neuen Strukturen! Ein Memorandum zur Neuorientierung von LehrerInnenbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Lüneburg. Online verfügbar unter http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/portale/netzwerk-lena/LeNa_Memorandum_2014_09_01.pdf [01.11.2016].
- Lüders, Christian; Behr-Heintze, Andrea (2009): *Außerschulische Jugendbildung*. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 445–466.
- Lüders, Christian; Kade, Jochen; Hornstein, Walter (1998): *Entgrenzung des Pädagogischen*. In: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hg.): *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich, S. 207–216.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Lundgreen, Peter (2011): *Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive*. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hg.): *Pädagogische Professionalität*. *Zeitschrift für Pädagogik* (57. Beiheft). Weinheim, Basel: Beltz, S. 9–39.
- Maiwald, Kai-Olaf (2003): *Stellen Interviews eine geeignete Datenbasis für die Analyse beruflicher Praxis dar? Methodologische Überlegungen und eine exemplarische Analyse aus dem Bereich der Familienmediation*. In: *Sozialer Sinn* (1), S. 151–180.
- Mannheim, Karl (1964): *Das Problem der Generationen*. In: Mannheim, Karl (Hg.): *Wissensoziologie – Auswahl aus dem Werk*. Berlin, Neuwied: Luchterhand, S. 509–565.

- Martens, Matthias (2014): Kompetenzorientierter Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – Perspektiven der Allgemeinen Didaktik. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37 (3), S. 16–21.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 1 (2), Art. 20.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- McKeown, Rosalyn; Hopkins, Charles; Rizzi, Regina; Chrystalbridge, Maryanne (2002): Education for Sustainable Development Toolkit. Version 2. Waste Management Research and Education Institution. Knoxville. Online verfügbar unter <http://www.esdtoolkit.org/> [23.03.2011].
- McKeown, Rosalyn; Hopkins, Charles (2007): International Network of Teacher Education Institutions: past, present and future. In: Journal of Education for Teaching 33 (2), S. 149–155.
- Meseth, Wolfgang; Casale, Rita; Tervorren, Anja; Zirfas, Jörg (Hg.) (2019): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Messner, Helmut; Reusser, Kurt (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2), S. 157–171.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1994): Expertenwissen und Experteninterview. In: Hitzler, Ronald; Honer, Anne; Maeder, Christoph (Hg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Wiesbaden: Vieweg + Teubner, S. 180–192.
- Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden I, Theorieband. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Michelsen, Gerd; Rode, Horst (2012): Der Beitrag der UN-Dekade 2005–2014 zur Verbreitung und Verankerung der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin: Deutsche UNESCO-Kommission e. V.
- Mieg, Harald (2003): Problematik und Probleme der Professionssoziologie. In: Mieg, Harald; Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie. Konstanz: UVK, S. 11–48.
- Mieg, Harald (2005): Professionalisierung. In: Rauner, Felix (Hg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 342–349.
- Moegling, Klaus; Horst, Peter (2001): Nachhaltiges Lernen in der politischen Bildung. Lernen für die Gesellschaft der Zukunft. Opladen: Leske + Budrich.
- Möller, Joachim (2009): Kooperation mit entwicklungspolitischen NRO im Politikunterricht und im Fach Sozialwissenschaften. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 32 (1), S. 27–30.
- Mulder, Regina; Gruber, Hans (2011): Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 427–438.
- Neuweg, Georg Hans (1999): Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung: Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. In: Erziehung und Unterricht 149 (5), S. 363–372.
- Neuweg, Georg Hans (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (1), S. 10–29.

- Neuweg, Georg Hans (2004): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl, Bernd; Neuweg, Georg Hans (Hg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Münster: Lit Verlag, S. 1–26.
- Neuweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Verzahnung“ in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 22 (43), S. 33–45.
- Nikel, Jutta; Heinrich, Martin (2016): Nicht-nachhaltige Implementierung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung? Empirische Analysen zur Governance des BNE-Transfers. In: Heinrich, Martin; Kohlstock, Barbara (Hg.): Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem. Educational governance, Bd. 29. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–283.
- Oelkers, Jürgen (2004): Bildung, Nachhaltigkeit und die Struktur der Schule. Vortrag im Kolloquium „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ am 9. November 2004 in der Pädagogischen Hochschule Kreuzlingen. Online verfügbar unter http://www.globaleducation.ch/globaleducation_de/resources/XY/sbe_Kolloquium2004_ReferatOelkers.pdf [24.06.2011].
- Oevermann, Ulrich (1979): Sozialisierungstheorie. In: Lüschen, Günther (Hg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143–168.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hg.): Biografie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 19–63.
- Ohlmeier, Bernhard; Brunold, Andreas (2015): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Evaluationsstudie. Wiesbaden: Springer VS.
- Op't Eynde, Peter; De Corte, Erik; Verschaffel, Lievan (2002): Framing students' mathematics-related beliefs. In: Leder, Gilah C.; Pehkonen, Erkki; Törner, Günter (Hg.): Beliefs: A hidden variable in mathematics education? Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, S. 13–37.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (Hg.) (2005): The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. Online verfügbar unter: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [10.06.2021].
- Oser, Fritz (1998): Ethos? die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich.
- Overwien, Bernd (2016): Der Beutelsbacher Konsens im Kontext Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Widmaier, Benedikt; Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 260–268.
- Overwien, Bernd (2017): Globales Lernen zwischen Bildung und politischer Aktion. In: Jakob, Silke (Hg.): Engagierte Jugendliche in der Gesellschaft. Bürgerschaft und Engagement in einer globalisierten Welt. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 17–31.
- Overwien, Bernd (2018): Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola B.; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 251–254.

- Pajares, M. Frank (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of educational research* 62 (3), S. 307–322.
- Parchmann, Ilka; Kleickmann; Thilo (2020): Vorwort. In: Heinz, Tobias; Brouër, Birgit; Janzen, Margot; Kilian, Jörg (Hg.): *Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens: Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften*. Münster, New York: Waxmann, S. 7–8.
- Patry, Jean-Luc (2014): Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In: Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander; Hascher, Tina (Hg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung*. Münster u.a.: Waxmann, S. 30–44.
- Parsons, Talcott (1959): The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Cambridge, MA: Harvard Educational Review* 29, S. 297–318.
- Parsons, Talcott (1968): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Parsons, Talcott (Hg.): *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, S. 161–193.
- Patton, Michael, Q. (2002): *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Pepper, Coral; Wildy, Helen (2008): Leading for Sustainability: Is Surface Understanding Enough? In: *Journal of Educational Administration* 46 (5), S. 613–629. <http://doi.org/10.1108/09578230810895528>.
- Polanyi, Michael (1966): The logic of tacit inference. In: *Philosophy* 41 (155), S. 1–18.
- Polanyi, Michael (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Popova, Anna; Evans, David K.; Arancibia, Violeta (2016): *Training teachers on the job: What works and how to measure it*. World Bank Policy Research Working Paper. Washington, DC: The World Bank.
- Prange, Klaus (2000): *Plädoyer für Erziehung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Prange, Klaus (2010): *Die Ethik der Pädagogik: Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Programm Transfer-21 (Hg.) (2007a): *Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote*. Online verfügbar unter: http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf [10.06.2021].
- Programm Transfer-21 (Hg.) (2007b): *Qualitätsentwicklung „BNE-Schulen“. Qualitätsfelder, Leitsätze, Kriterien*. Online verfügbar unter: http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Qualitaetskriterien.pdf [10.06.2021].
- Programm Transfer-21 (Hg.) (2007c): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung. Kompetenzerwerb für zukunftsorientiertes Lehren und Lernen*. Berlin. Online verfügbar unter http://www.transfer-21.de/daten/lehrerbildung/AGL_Strategiepapier.pdf [10.06.2021].
- Programm Transfer-21 (Hg.) (2008): *Programm Transfer-21. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Abschlussbericht des Programmträgers; 01.08.2004 bis 31.07.2008*. Berlin. Online verfügbar unter: http://www.transfer-21.de/daten/T21_Abschluss.pdf [10.06.2021].
- Prose, Matthias (2002): Pädagogisierung und Systembildung. Das Pädagogische im gesellschaftlichen Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (2), S. 279–298.

- Przyborski, Aglaja; Riegler, Julia (2010): Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 436–448.
- Przyborski, Aglaja; Slunecko, Thomas (2010): Dokumentarische Methode. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 627–642.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2009): *Qualitative Sozialforschung*. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2008): *Qualitative Sozialforschung*. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 276–303.
- Radits, Franz; Braunsteiner, Maria-Luise; Klement, Karl (Hg.) (2004): *Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung in der LehrerInnenbildung*. Dokumentation der Symposien von Salzburg, Graz und Baden, 2003. Baden: Badener VorDrucke. Online verfügbar unter https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/bine_lehrerbildung_18505.pdf?5i83f7 [01.11.2016].
- Rammert, Werner (2010): *Die Innovationen der Gesellschaft*. Technical University Technology Studies Working Papers, TUTS-WP-2–2010. Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.ts.tu-berlin.de/fileadmin/fg226/TUTS/TUTS-WP-2-2010.pdf> [10.06.2021].
- Rauch, Franz; Steiner, Regina (2013): Competences for education for sustainable development in teacher education. In: *CEPS Journal* 3 (1), S. 9–24.
- Rauch, Franz; Steiner, Regina; Streissler, Anna (2008): Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung von Lehrpersonen: Entwurf für ein Rahmenkonzept. In: Bormann, Inka; de Haan, Gerhard (Hg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141–157.
- Rauch, Franz; Streissler, Anna; Steiner, Regina (2008): *Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung (KOM-BINE)*. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Online verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:53ebd598-6ae6-4e43-8f5d-991713a48989/bine_kombine_18307.pdf [28.05.2021].
- Rauschenbach, Thomas; Dux, Wiebken; Sass, Erich (Hg.) (2006): *Informelles Lernen im Jugendalter*. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Redman, Erin; Wiek, Armin; Redman, Aaron (2018): Continuing professional development in sustainability education for k-12 teachers: Principles, programme, applications, outlook. In: *Journal of Education for Sustainable Development* 12 (1), S. 59–80.
- Reinhardt, Sibylle (2009): *Politik-Didaktik*. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Reinisch, Holger (2009): „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hg.): *Lehrerprofessionalität*. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 33–43.

- Reinke, Verena (2017): Professionelle Handlungskompetenz von BNE-Akteuren. In: Altmeyden, Klaus-Dieter; Zschaler, Frank; Zadernach, Hans-Martin; Böttigheimer, Christoph; Müller, Markus (Hg.): Nachhaltigkeit in Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 241–255.
- Reinke, Verena; Hemmer, Ingrid (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Über welche Kompetenzen verfügen Lehrkräfte und Akteur/-innen aus den außerschulischen Einrichtungen. In: Zeitschrift Zlb.Ku 1, S. 38–42. Online verfügbar unter: https://www.ku.de/fileadmin/1920/KU_ZLB_Zeitschrift_1_2017.pdf#page=38 [06.06.2021].
- Rieckmann, Marco (2010): Die globale Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- Rieckmann, Marco (2011): Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung der Weltgesellschaft: Ergebnisse einer europäisch-lateinamerikanischen Delphi-Studie. GAIA: Ecological Perspectives for Science & Society, 20(1). S. 48–56.
- Rieckmann, Marco (2013): Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung. Konzepte und Perspektiven in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: polis (4), S. 11–14.
- Rieckmann, Marco; Holz, Verena (2017a): Zum Status Quo der Lehrerbildung und –weiterbildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. In: Der pädagogische Blick 25 (1), S. 4–18.
- Rieckmann, Marco; Holz, Verena (2017b): Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik 40 (3), S. 4–10.
- Rieß, Werner; Mischo, Christoph; Reinholz, Andreas; Richter, Katja; Dobler, Klaus (2008): Evaluationsbericht „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg“. Lfd. Maßnahme 15 im Aktionsplan Baden-Württemberg. Teil 1: Befragung der Lehrerschaft. Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Werner-Riess/publication/278619237_Evaluationsbericht_Bildung_fur_nachhaltige_Entwicklung_BNE_an_weiterfuehrenden_Schulen_in_Baden-WuerttembergMassnahme_Lfd_15_im_Aktionsplan_Baden-Wuerttemberg/links/5583dab808ae89172b85fdbd/Evaluationsbericht-Bildung-fuer-nachhaltige-Entwicklung-BNE-an-weiterfuehrenden-Schulen-in-Baden-Wuerttemberg-Massnahme-Lfd-15-im-Aktionsplan-Baden-Wuerttemberg.pdf [28.05.2021]
- Rode, Horst (Hg.) (2005): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung („21“). Abschlussbericht des Programträgers zum BLK-Programm 1999–2004. Stand: Herbst 2004. Bonn: BLK Geschäftsstelle.
- Roncevic, Katarina; Hoffmann, Thomas (2020): Materialentwicklung für schulischen Unterricht – ein praxisorientierter Blick in einen multiprofessionellen Prozess. ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 43 (2), S. 11–17.
- Roose, Jochen (2012): Wollen die Deutschen das Klima retten? Mobilisierung, Einstellungen und Handlungen zum Klimaschutz. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen 25 (2), S. 89–100.
- Rost, Jürgen (2008): Zur Messung von Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka; de Haan, Gerhard (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–73.

- Rychen, Dominique Simone (2003): Key competencies: Meeting important challenges in life. In: Rychen, Dominique Simone Rychen; Salganik, Laura Hersh (Hg.): Key competencies for a successful life and well-functioning society. Cambridge/MA., Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe, S. 63–107.
- Ryle, Gilbert (2009/1949): The concept of mind. London, New York: Routledge.
- Sammet, Kornelia; Erhard, Franz (2018): Sequenzanalyse praktisch. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sander, Wolfgang (2007): Handbuch politische Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Sanders, Anja (2012): Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft. Eine dokumenten- und fallanalytisch gestützte Untersuchung des Bildungskonzepts der UNESCO-Projektschulen Deutschlands. Dissertationsschrift. Leuphana Universität Lüneburg. Online verfügbar unter: <https://pub-data.leuphana.de/frontdoor/deliver/index/docId/644/file/DissAnjaSanders.pdf> [28.05.2021].
- Scheele, Brigitte; Gröben, Norbert (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT), konsuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen: Francke.
- Scheunpflug, Annette (1996): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19 (1), S. 9–14.
- Scheunpflug, Annette (2008): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. In: Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmungen – Praxisbeispiele – Perspektiven, S. 11–21.
- Scheunpflug, Annette (2012): Globales Lernen – Geschichte. In: Lang-Wojtasik, Gregor; Klemm, Ulrich (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster, Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 89–93.
- Scheunpflug, Annette; Schröck, Nikolaus (2002): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart: Brot für die Welt.
- Scheunpflug, Annette; Seitz, Klaus (1995): Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung: Zur pädagogischen Konstruktion der ‚Dritten Welt‘, Bd. 2, Schule und Lehrerbildung. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Schipperges, Michael; Gossen, Maike; Holzhauer, Brigitte; Scholl, Gerd (2016): Trends und Tendenzen im Umweltbewusstsein. Ökologisches Wirtschaften 31 (4), S. 15–18. <https://doi.org/10.14512/OEW310415>.
- Schmeiser, Martin (2006): Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. In: Soziale Welt 57 (1), S. 295–318.
- Schmidt, Robert; Volbers, Jörg (2011): Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. Zur Tragweite einer praxistheoretischen Grundannahme. In: Zeitschrift für Soziologie 40 (1), S. 24–41.
- Schmitt, Karl (1980): Politische Erziehung in der DDR: Ziele, Methoden und Ergebnisse des politischen Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen der DDR. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schmotz, Christiane (2009): Handlungsleitende Kognitionen beim Einsatz digitaler Medien. Dissertation. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Online verfügbar

- unter: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/16660/schmotz.pdf?sequence=1> [10.06.2021].
- Schmotz, Christiane; Blömeke, Sigrid (2009): Zum Verhältnis von fachbezogenem Wissen und epistemologischen Überzeugungen bei angehenden Lehrkräften. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2 (1), S. 148–165.
- Schneider, Flurina; Kläy, Andreas; Zimmermann, Anne B.; Buser, Tobias; Ingalls, Micah; Messerli, Peter (2019): How can science support the 2030 Agenda for Sustainable Development? Four tasks to tackle the normative dimension of sustainability. In: *Sustainability Science* 14, S. 1593–1604. <https://doi.org/10.1007/s11625-019-00675-y>.
- Schnitzer, Anna; Pautz, Nadine (2007): Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren. Abschlussbericht. München. Online verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/kosa/Abschlussbericht_KOSA_1Neu_Januar_2010.pdf [28.05.2021].
- Schön, Donald A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schoenfeld, Alan H. (1998): Toward a theory of teaching-in-context. In: *Issues in education* 4 (1), S. 1–94.
- Schoof-Wetzig, Dieter (2014): Auswertung der Nutzung des Orientierungsrahmens zum Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Online verfügbar unter: https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/nutzung_des_or_globale_entwicklung_151114_entwurf.pdf [24.05.2019].
- Schreckling, Jürgen (1985): *Routine und Problembewältigung beim Unterrichten: explorative Analysen handlungsbegleitender Kognitionen und Emotionen von Lehrern*. München: Profil-Verlag.
- Schreiber, Jörg-Robert (1995): *Globales Lernen für eine zukunftsfähige Entwicklung. Plädoyer für ein Unterrichtsprinzip Globales Lernen*. Hannover.
- Schreiber, Jörg-Robert (2010): Das Globale Lernen in der Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung – Halbzeitbilanz und Perspektiven. In: VENRO (Hg.): *Jahrbuch Globales Lernen 2010. Globales Lernen als Herausforderung für Schule und Zivilgesellschaft*, S. 35–42.
- Schreiber, Jörg-Robert (2012): Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. In: Lang-Wojtasik, Gregor; Klemm, Ulrich (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*. Münster, Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 196–201.
- Schreiber, Robert (2016): Dialog zur Neuauflage des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung – ein Austausch zwischen Gregor Lang-Wojtasik (ZEP 4/2015) und Robert Schreiber. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39 (1), S. 27–29.
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als bescheidene Profession. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich, S. 132–171.
- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 183–276.

- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Abriss. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (1), S. 49–96.
- Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (Hg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia; Behrens, Birgit (2014): Annäherung an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In: Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (Hg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 47–77.
- Seidel, Tina (2011): Lehrerhandeln im Unterricht. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 605–629.
- Seitz, Klaus (2008): Klimawandel in den Köpfen. Zur Rolle des Globalen Lernens in der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In: Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmungen – Praxisbeispiele – Perspektiven, S. 46–52.
- Selby, David; Rathenow, Hanns-Fred (2003): Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Seybold, Hansjörg (2006): Bedingungen des Engagements von Lehrern für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Rieß, Werner; Apel, Heino (Hg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171–183.
- Seybold, Hansjörg; Rieß, Werner (2005): Von der Umweltbildung zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung? Erhebung des Ist-Standes an baden-württembergischen Grundschulen. In: Schrenk, Markus; Holl-Giese, Waltraud (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, S. 215–234.
- Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher 15 (4), S. 4–14.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review 57 (1), S. 1–22.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016a): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39 (1), S. 13–17.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016b): Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE. In: Umweltdachverband GmbH (Hg.): Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – im Wandel. Wien: Forum Umweltbildung im Umweltdachverband, S. 130–139.
- Singer-Brodowski, Mandy (2017): Pedagogical content knowledge of sustainability: A missing piece in the puzzle of professional development of educators in higher education for sustainable development. In: International Journal of Sustainability in Higher Education 18 (6), S. 841–856.
- Singer-Brodowski, Mandy, Etzkorn, Nadine; Grapentin-Rimek, Theresa (Hg.) (2019): Pfade der Transformation. Die Diffusion von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

- Singer-Brodowski, Mandy; Etzkorn, Nadine; von Seggern, Janne (2019): One Transformation Path Does Not Fit All – Insights into the Diffusion Processes of Education for Sustainable Development in Different Educational Areas in Germany. In: *Sustainability* 11 (1), S. 269–286.
- Sleurs, Willy (2008): Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. Brüssel. Online verfügbar unter: http://www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf [23.03.2011].
- Solzbacher, Claudia (2017): Professionelle pädagogische Haltung. In: Fischer, Christian; Fischer-Ontrup, Christiane; Käpnick, Friedhelm; Mönks, Franz-Josef; Neuber, Nils; Solzbacher, Claudia (Hg.): *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsforschung.* Münster, New York: Waxmann, S. 313–322.
- Sommer, Moritz; Rucht, Dieter; Haunss, Sebastian; Zajak, Sabrina (2019): *Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland.* Ipb working paper 2/2019. Berlin: Institut für Protest- und bewegungsforschung. Online verfügbar unter: https://protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2021/03/ipb-working-paper_FFF_final_online.pdf [10.06.2021].
- Speck, Karsten; Olk, Thomas; Stimpel, Thomas (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagssschulen“ (ProKoop). In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hg.): *Pädagogische Professionalität.* Weinheim u. a.: Beltz, S. 184–201.
- Spendrin, Karla; Heinze, Franziska; Herfter, Christian; Mortag, Iris; Melzer, Susan; Hempel, Christopher; Hallitzky, Maria (2018): Wer sagt, was „Sache“ ist? In: Martens, Mathias; Rabenstein, Kerstin; Bräu, Karin; Fetzer, Marei; Gresch, Helge; Hardy, Ilona; Hericks, Uwe; Schelle, Carla (Hg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 55–68.
- Spiropoulou, Dimitra, Antonakaki, Triantafyllia; Kontaxaki, Sophia; Bouras, Sarantis (2007): Primary Teachers’ Literacy and Attitudes on Education for Sustainable Development. In: *Journal of Science and Technology* 16, S. 443–450.
- Sprondel, Walter M. (1979): ‚Experte‘ und ‚Laie‘: Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Sprondel, Walter M.; Grathoff, Richard (Hg.): *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften.* Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, S. 140–154.
- Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Karlsruhe (2015): *Integration des Lernbereichs Globale Entwicklung in die Lehrerbildung. Ein Lehrerbildungskonzept in zwei Modulen.* Karlsruhe. Online verfügbar unter http://www.bne-bw.de/fileadmin/downloads/beruflich/BNE_in_der_Lehrerbildung.pdf [01.11.2016].
- Steigleder, Klaus (2011): Norm. In: Krings, Herrmann; Baumgartner, Hans Michael; Wild, Christoph; Kolmer, Petra; Wildfeuer, Armin G. (Hg.): *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe.* Band 2. Freiburg im Breisgau: Karl Alber, S. 1627–1638.
- Steigleder, Sandra (2008): *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring.* Marburg: Tectum Verlag.
- Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersu-*

- chungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 49–69.
- Stir, John (2006): Restructuring teacher education for sustainability: Student involvement through a 'strengths model'. In: *Journal of Cleaner Production* 14 (9–11), S. 830–836. <http://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.11.051>.
- Stoltenberg, Ute (2006): Innovationsforschung. In: Rieß, Werner; Apel, Heino (Hg.): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–86.
- Summers, Denise (2013): Education for Sustainable Development in Initial Teacher Education: From Compliance to Commitment – Sowing the Seeds of Change. In: *Journal of Education for Sustainable Development* 7 (2), S. 205–222.
- Summers, Mike; Childs, Ann (2007): Student Science Teachers' Conceptions of Sustainable Development: An Empirical Study of Three Postgraduate Training Cohorts. In: *Research in Science & Technological Education* 25 (3), S. 307–327.
- Summers, Mike; Childs, Ann; Corney, Graham (2005): Education for Sustainable Development in Initial Teacher Training: Issues for Interdisciplinary Collaboration. In: *Environmental Education Research* 11 (5), S. 623–647.
- Summers, Mike; Corney, Graham; Childs, Ann (2004): Student Teacher's Conceptions of Sustainable Development: The Starting Points of Geographers and Scientists. In: *Educational Research* 46 (2), S. 163–182.
- Sünkel, Wolfgang (1996): *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*. Weinheim, München: Juventa.
- Sustek, Sebastian (2018): Fachlichkeit im Plural? Fundierung und Bedeutung von Fachlichkeit mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsfaches Deutsch. In: Martens, Matthias; Rabenstein, Kerstin; Bräu, Karin; Fetzer, Marei; Gresch, Helge; Hardy, Ilonca; Schelle, Carla (Hg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 69–81.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 580–597.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2008): „Theorie und Praxis“ – Thesen zu einem unerledigten Thema. In: Weigand, Gabriele; Brinkmann, Wilhelm J. (Hg.): *Allgemeines und Differentielles im pädagogischen Denken und Handeln*. Würzburg: Ergon, S. 193–202.
- Terhart, Ewald (1984): Psychologische Theorien des Lehrerhandelns. *Die Deutsche Schule* 76 (1), S. 3–18.
- Terhart, Ewald (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, Ewald (2001a): *Lehrerbildung – quo vadis?* *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (4), S. 549–558.
- Terhart, Ewald (2001b): *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Terhart, Ewald (2011): *Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hg.): *Pädagogische Professionalität. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)*. Weinheim u. a.: Beltz, S. 202–224.

- Thimm, Karlheinz (2008): Personelle Kooperation und Fortbildung. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 809–818.
- Tomaszewski, Tadeusz (1978): Tätigkeit und Bewusstsein. Weinheim, Basel: Beltz.
- Treml, Alfred K. (1993): Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evoluti-onstheoretischer Sicht. In: Scheunpflug, Annette; Seitz, Klaus (Hg.): Selbstorgani-sation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen, Hamburg: Schöppe und Schwarzenbart, S. 111–134.
- Trempler, Kati; Schellenbach-Zell, Judith; Gräsel, Cornelia (2012): Effekte des Trans-fermodellversuchsprogramms „Transfer-21“ auf Unterrichts- und Schulebene. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): Bildung für nach-haltige Entwicklung. Beiträge der Bildungsforschung, Bd. 39. Bonn, Berlin, S. 35–42.
- Trempler, Kati; Schellenbach-Zell, Judith; Gräsel, Cornelia (2013): Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen. In: Rürup, Mat-thias; Bormann, Inga (Hg.): Educational governance: Innovationen im Bildungs-wesen: Analytische Zugänge und empirische Befunde, Wiesbaden: Springer VS, S. 329–347. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_14.
- Uitto, Anna; Saloranto, Seppo (2017): Subject Teachers as Educators for Sustainability: A Survey Study. In: Education Sciences 7 (1), S. 8–27.
- United Nations (UN) (Hg.) (2000): Millennium Declaration. A/RES/55/2. New York. Online verfügbar unter: https://www.un.org/en/development/desa/population/migra-tion/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_55_2.pdf [12. 04. 2021].
- United Nations (UN) (Hg.) (2002): Report of the World Summit on Sustainable De-velopment. A/CONF.199/20. Johannesburg. Online verfügbar unter: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/CONF.199/20&Lang=E [07. 06. 2019].
- United Nations (UN) (Hg.) (2012a): The future we want. A/RES/66/288. New York. Online verfügbar unter: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/288&Lang=E [12. 04. 2021].
- United Nations (UN) (Hg.) (2012b): Report of the United Nations Conference on Sustainable Development (UNCSD). Rio de Janeiro, Brazil, 20–22 June 2012. A/CONF.216/16. New York. Online verfügbar unter: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/CONF.216/16&Lang=E [12. 04. 2021].
- United Nations (UN) (Hg.) (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1. New York. Online verfügbar unter: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement> [12. 04. 2021].
- United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) (Hg.) (2005): UNECE-Strategie über die Bildung für nachhaltige Entwicklung. Vilnius. Online verfügbar unter <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/strategytext/strategyinger-man.pdf>, [28. 05. 2021].
- United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) (Hg.) (2007): Indicators for Education for Sustainable Development. Progress report on the work of the Expert Group. Geneva. Online verfügbar unter <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2006/ece/cep/ac.13/ece.cep.ac.13.2006.5.e.pdf> [28. 05. 2021].
- United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) (Hg.) (2012): Learning for the future. Competences in ESD for educators. Online verfügbar unter <http://www.>

- unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf [21. 01. 2019].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (o. J.): ASPnet strategy. Online verfügbar unter: <http://www.unesco.org/new/en/education/networks/globalnetworks/aspnet/about-us/strategy/> [08. 11. 2012].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (o. J.): ASPnet mission. Online verfügbar unter: <http://www.unesco.org/new/en/education/networks/globalnetworks/aspnet/about-us/mission/> [08. 11. 2012].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2004/1945): Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Adopted in London on 16. November 1945. In: UNESCO (Hg.): Basic Texts. Paris, S. 7–22.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (Hg.) (2005a): United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): international implementation scheme. ED/DESD/2005/PI/01. Paris. Online verfügbar unter <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654?posInSet=18&queryId=af72c320-5fd0-4303-9cf6-5363e52ce33f> [07. 01. 2019].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (Hg.) (2005b): Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability. Technical Paper, No. 2. Paris. Online verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370e.pdf> [13. 01. 2019].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (Hg.) (2009): Bonn Declaration. Paris. Online verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf> [28. 05. 2021].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (Hg.) (2012a): ESD Sourcebook. Learning & Training Tools, No. 4. Paris. Online verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216383e.pdf> [28. 05. 2021].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (Hg.) (2012b): Shaping the Education of Tomorrow. Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development. Paris. Online verfügbar unter: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/919unesco1.pdf> [24. 05. 2021].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (Hg.) (2014): UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development: Conference Report by the General Rapporteur Heila Lotz-Sisitka, Professor, Rhodes University. Online verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232888> [10. 06. 2021].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2016): Schools in Action. Global Citizens for Sustainable Development. A Guide for Teachers. Online verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2019-03/Schools%20in%20action_global%20citizens%20for%20sustainable%20development%20-%20Guide%20for%20teachers.pdf [24. 05. 2021].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017): Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Paris. Online verfügbar unter http://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/publikationen/unesco_education_for_sustainable_development_goals_learning_objectives.pdf [24. 05. 2019].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2021): Berliner Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin. Online

- verfügbar unter: https://www.bne-portal.de/files/berliner_erklaerung.pdf [31.05.2021].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO); Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hg.) (2008): Förderung einer Globalen Partnerschaft für die UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014). Der Internationale Umsetzungsplan (International Implementation Scheme) der UN-Dekade in Kurzfassung. Online verfügbar unter: http://www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Hintergrundmaterial_international/IIS_2520dt.File.pdf [21.11.2013].
- Valsangiacomo, Federica; Widorski, Dagmar; Künzli David, Christine (2014): Bildungstheoretische Überlegungen zu fächerübergreifendem Unterricht – Systematik transversalen Unterrichtens. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 5 (1), S. 21–39.
- Vare, Paul; Scott, William (2007): Learning for a Change. Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. In: Journal of Education for Sustainable Development 1 (2), S. 191–198.
- Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) (Hg.) (2000): „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Bonn: VENRO.
- Von Cranach, Mario (1992): The multi-level organisation of knowledge and action: An integration of complexity. In: von Cranach, Mario; Doise, Willem; Mugny, Gabriel (Hg.): Social representations and the social bases of knowledge. Lewiston NY, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber, S. 10–22.
- Von Cranach, Mario (1994): Die Unterscheidung von Handlungstypen – Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung der Handlungspsychologie. In: Bergmann, Bärbel; Richter, Peter (Hg.): Die Handlungsregulationstheorie – Von der Praxis einer Theorie, Göttingen: Hogrefe, S. 69–88.
- Von Seggern, Janne (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich Schule. In: Singer-Brodowski, Mandy, Etzkorn, Nadine; Grapentin-Rimek, Theresa (Hg.) (2019): Pfade der Transformation. Die Diffusion von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 101–241.
- Von Wehrden, Henrik; Kater-Wettstädt, Lydia; Schneidewind, Uwe (2019): Fridays for Future aus nachhaltigkeitswissenschaftlicher Perspektive. GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society 28 (3), S. 307–309.
- Wahl, Diethelm (1991): Handeln unter Druck: der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Wehling, Hans Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, S. 173–184.
- Weinert, Franz Erich (2001a): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone; Salganik, Laura Hersh (Hg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe, S. 45–65.
- Weinert, Franz Erich (Hg.) (2001b): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz.

- Welter-Enderlin, Rosmarie; Hildenbrand, Bruno (2004): Systemische Therapie als Begegnung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wernet, Andreas (2005): Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In: Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–144.
- Weselek, Johanna; Wohnig, Alexander (2020): Praxisvorstellungen und -erfahrungen von Studierenden und Referendar/-innen zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Unterricht. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, 11 (2), S. 72–90.
- Widmaier, Benedikt; Zorn, Peter (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wiedenhöft, Renate (Hg.) (2009): Aktionsplan UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005–2014: Halbzeitbilanz Rheinland-Pfalz.
- Wildfeuer, Armin G. (2011): Praxis. In: Krings, Herrmann; Baumgartner, Hans Michael; Wild, Christoph; Kolmer, Petra; Wildfeuer, Armin G. (Hg.): Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Band 2. Freiburg, München: Karl Alber, S. 1774–1804.
- Wilkinson, William K.; Schwartz, Neil H. (1987): The epistemological orientation of gifted adolescents: An empirical test of Perry's model. In: Psychological Reports 61, S. 976–978.
- Winter, Christine; Firth, Roger (2007): Knowledge about Education for Sustainable Development: four case studies of student teachers in English secondary schools. In: Journal of Education for Teaching 33 (3), S. 341–358.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2011): Gutachten ‚Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation‘. Berlin.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1 (1), Artikel 22. Online verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [10.06.2021].
- World Commission on Environment and Development (WCED) (Hg.) (1987): Our Common Future. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Yang, Guang; Lam, Chi-Chung; Wong, Ngai-Ying (2010): Developing an Instrument for Identifying Secondary Teachers' Beliefs About Education for Sustainable Development in China. In: The Journal of Environmental Education 41 (4), S. 195–207.
- Zhukova, Olena; Fjodorova, Ilona; Iliško, Dzintra (2020): Novice Teachers' Beliefs and Knowledge about Education for Sustainable Development. In: Acta Paedagogica Vilnensia 44, S. 34–44. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.44.3>
- Zinnecker, Jürgen (Hg.) (1975): Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim, Basel: Beltz.

Internetquelle:

Transferkonzept BLK-Programm ‚21‘ (2004): Transferkonzept für das BLK-Modellprogramm ‚Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘ (BLK-Programm ‚21‘). Online verfügbar unter: unter <http://www.transfer-21.de/daten/texte/transferkonzeptlang.pdf> [10.06.2021].

Abkürzungsverzeichnis

ASPnet	Associated Schools Project Network
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMU	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit
BMZ	Bundesministerium für Entwicklung und wirtschaftlichen Zusammenarbeit
BNE/ ESD	Bildung für nachhaltige Entwicklung/Education for Sustainable Development
CSD	UN-Kommission „Education for Sustainable Development“ 1993 – 2002
DUK	Deutsche UNESCO-Kommission e.V.
ENS	Entwicklungspolitisches Netzwerk Sachsen
EQF	European Qualifications Framework
IIS	International Implementation Scheme
KMK	Konferenz der Kultusminister der Länder
KOM- BiNE	Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung
LaNU	Sächsische Landesstiftung Umwelt und Natur
NUS	Netzwerk Umweltbildung, Sachsen
OECD	Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
SD	Sustainable Development
SMK	Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport
UN	Vereinte Nationen
UNCED	Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, Rio de Janeiro, 1992
UNCSD	Konferenz der Vereinten Nationen für Nachhaltige Entwicklung, Rio de Janeiro, 2012
UNDESD	UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2005 – 2014
UNECE	United Nations Commission for Europe
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VENRO	Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V.
WAP	UNESCO-Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2015 – 2019
WBGU	Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen
WCED	World Commission on Ecology and Development
WSSD	World Summit on Sustainable Development, Johannesburg, 2002

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen	30
<i>Abbildung 2:</i> Heuristik der Dokumentenanalyse	80
<i>Abbildung 3:</i> Inhaltliche Aspekte und Dimensionen der BNE-Verständnisses von Lehrerinnen und Lehrern im Vergleich mit den BNE-Konzeptionen	142
<i>Abbildung 4:</i> Frageimpulse der Gruppendiskussion	203
<i>Abbildung 5:</i> Interviewleitfaden	324
<i>Abbildung 6:</i> Kurzfragebogen personenbezogene Daten (Interviewstudie)	325
<i>Abbildung 7:</i> Informationsschreiben für Lehrpersonen	328
<i>Abbildung 8:</i> Transkriptionsregeln	329
<i>Abbildung 9:</i> Liste der Codes, Übersicht Codings und Anzahl der Dokumente mit Fundstellen	346
<i>Abbildung 10:</i> Kurzfragebogen personenbezogene Daten (Gruppendiskussion)	347
<i>Abbildung 11:</i> Informationsschreiben für Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren des UNESCO-Projektschulnetzwerkes	348

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	Kernkompetenzen von Lehrpersonen im ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung‘	101
<i>Tabelle 2:</i>	Synthese professioneller Anforderungen in ausgewählten BNE-Konzeptionen	118
<i>Tabelle 3:</i>	Ergänzte professionelle Anforderungen im Bereich des Professionswissens	122
<i>Tabelle 4:</i>	Ergänzte professionelle Anforderungen im Bereich der individuellen Überzeugungen und Werthaltungen	125
<i>Tabelle 5:</i>	Ergänzte professionelle Anforderungen im Bereich der Kooperation	128
<i>Tabelle 6:</i>	Übersicht über das finale Sample	145
<i>Tabelle 7:</i>	Deduktiv entwickeltes Kategoriensystem (1.–3. Schritt), Auszug	154
<i>Tabelle 8:</i>	Theorie- und empiriegeleitet erarbeitetes Kategoriensystem (4.–7. Schritt), Auszug	156
<i>Tabelle 9:</i>	Kategoriensystem Anforderungen im Bereich des BNE-bezogenen domänenspezifischen Wissens	167
<i>Tabelle 10:</i>	Kategoriensystem didaktische Anforderungen (Ausschnitt)	176
<i>Tabelle 11:</i>	Kategoriensystem allgemeine pädagogische Anforderungen	181
<i>Tabelle 12:</i>	Kompetenzen für Lehrende des CSCT-Modells (Auszug)	318
<i>Tabelle 13:</i>	Teilkompetenzen der ‚Gestaltungskompetenz‘ für Schülerinnen und Schüler	323
<i>Tabelle 14:</i>	Übersicht über alle Interviews (Erprobungs- und Hauptstudie, N=27)	326
<i>Tabelle 15:</i>	Personenbezogene Daten (Übersicht) der interviewten Personen aus Haupt- und Erprobungsstudie	327
<i>Tabelle 16:</i>	Kodierleitfaden	331
<i>Tabelle 17:</i>	Personenbezogene Daten (Übersicht) der Teilnehmenden an der Gruppendiskussion (N=24)	349

Danksagung

Mein Dank gilt allen Interviewpartnerinnen und -partnern sowie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der Gruppendiskussion für die erhaltenen Einblicke in ihre Arbeit. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Ich danke insbesondere Professorin Dr. Maria Hallitzky für die Möglichkeit, diese Arbeit entwickeln und schreiben zu können, für die damit verbundene Erweiterung meines Horizontes, für ihr Verständnis und die ermutigenden sowie mahnenden Worte, das Projekt „Diss“ *trots allem*, was das Leben so mit sich bringt, nicht aus den Augen zu verlieren.

Mein Dank gilt ebenso Professorin Dr. Rose-Marie Beck, die mich mit den richtigen Fragen zur richtigen Zeit in einer zentralen Entwicklungsphase begleitet hat, und dem t.e.a.m.-Mentoring-Programm für Nachwuchswissenschaftlerinnen der Universität Leipzig, dem ich diese bereichernde Begegnung zu verdanken habe.

Danken möchte ich den studentischen Hilfskräften des Arbeitsbereichs Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs, Isabell Fessmann, Susann Schulz, Lydia Uhlig und Alexander Biedermann, für die geduldige Unterstützung bei der Transkription der Interviews. Ein ganz besonderer Dank geht an Frank König, Dr. Petra Göricke und Jannine Koch für die geduldige Lektüre und Korrektur sowie die Unterstützung bei der Fertigstellung des Manuskripts!

Ein Dankeschön geht auch an meine ehemaligen bzw. aktuellen Kolleginnen und Kollegen an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig sowie am Deutschen Jugendinstitut e. V., die meinen wissenschaftlichen Werdegang beeinflusst und mich auf ihre je eigene Weise inspiriert haben. Namentlich seien erwähnt Dr. Karla Spendrin, Dr. Dirk Schneider und Daniel Diegmann sowie Stefanie Reiter, Frank König, Dr. Petra Göricke und Dr. Christian Lüders.

Von Herzen danke ich meinen Eltern für ihre Unterstützung, ohne die Vieles nicht möglich gewesen wäre. Jannine, Franzi, Stephanie und Katrin danke ich für Freundschaft, Zuspruch und seelischen Beistand in allen Lebenslagen, Ernesto für seine Unterstützung. Meinen Kindern bin ich für Verzicht, die aufgebrauchte Geduld sowie das Mitfiebern auf den letzten Metern dankbar. Vor allem aber lasst ihr mich immer wissen, was wirklich wichtig ist. Mein ganz besonderer Dank gilt Frank: Deine Liebe, deine Geduld und Zuversicht, deine Klugheit und Pragmatik haben mich wesentlich durch manche Untiefe (nicht nur) dieser Arbeit getragen. Merci für die Gespräche, Ermunterungen, das Aushalten und Aufbauen, einfach: dein Da-Sein.

Anhang

Übersicht

- *Tabelle 12*: Kompetenzen für Lehrende des CSCT-Modells (Auszug)
- *Tabelle 13*: Teilkompetenzen der ‚Gestaltungskompetenz‘ für Schülerinnen und Schüler
- *Abbildung 5*: Interviewleitfaden
- *Abbildung 6*: Kurzfragebogen personenbezogene Daten (Interviewstudie)
- *Tabelle 14*: Übersicht über alle Interviews (Erprobungs- und Hauptstudie, N=27)
- *Tabelle 15*: Personenbezogene Daten (Übersicht) der interviewten Personen aus Haupt- und Erprobungsstudie
- *Abbildung 7*: Informationsschreiben für Lehrpersonen
- *Abbildung 8*: Transkriptionsregeln
- *Tabelle 16*: Kodierleitfaden
- *Abbildung 9*: Liste der Codes, Übersicht Codings und Anzahl der Dokumente mit Fundstellen
- *Abbildung 10*: Kurzfragebogen personenbezogene Daten (Gruppendiskussion)
- *Abbildung 11*: Informationsschreiben für Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren des UNESCO-Projektschulnetzwerkes
- *Tabelle 17*: Personenbezogene Daten (Übersicht) der Teilnehmenden an der Gruppendiskussion (N=24)

Tabelle 12: Kompetenzen für Lehrende des CSCT-Modells (Auszug)

Kompetenzdomäne	Handlungsebene	Kompetenz
Knowledge (S. 50)	Lehrerinnen und Lehrer als Individuen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ The teacher is able to acquire relevant and embodied knowledge about SD challenges and issues. ▪ The teacher is able to select educational goals for SD, taking into account the developmental stage and the prior knowledge of the pupils or students, and the diversity within the group of learners. ▪ The teacher is able to create a powerful learning environment for teaching SD issues. [...]
	[...]	[...]
	Lehrerinnen und Lehrer als Akteure in der Gesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> ▪ The teacher is able to find partners outside the school community and to co-operate with organizations which promote sustainable development. [...]
systems thinking (S. 60 – 61)	Lehrerinnen und Lehrer als Individuen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ The teacher is able to understand basic models of systems theory and is able to apply them in different situations and for different issues. ▪ The teacher is able to think in models and patterns, to recognize patterns and relationships in systems, to reflect on them and to consider them in decision making and acting. It all requires well developed imagination-skills.

Kompetenzdomäne	Handlungsebene	Kompetenz
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ He/she is aware that he/she is always part of different systems and realizes, what function he/she has and what role she/he plays in these systems in the society (i. e. understands its structures, culture, practices, and formal and informal rules and expectations and the roles they play within it, including understanding laws and regulations, but also unwritten social norms, moral codes, manners and protocol). ▪ The teacher is able to resist to the tendency to simplify problems and to look for quick solutions – she/he holds the tension of paradox and controversy and looks at the larger context. <p>[...]</p>
	Lehrerinnen und Lehrer als Akteure in der Institution Schule	<ul style="list-style-type: none"> ▪ The teacher's pedagogical work in every subject, is based on searching for relationships, multiple influences and interactions such as feedback loops or dynamics over time and finding ways of explaining them or making them visible (ENSI, 2005, Quality Criteria for ESD-schools). ▪ The teacher is able to encourage the students to look at issues from different perspectives (angles and dimensions) as well as their short- and long-term consequences.

Kompetenzdomäne	Handlungsebene	Kompetenz
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ The teacher is able to perceive the school as a living system and tries to act with the school team and in class according the insights of systems thinking in the context of ESD (e. g. fostering participation, participatory learning, mutual understanding). [...]
	Lehrerinnen und Lehrer als Akteure in der Gesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> ▪ The teacher is able to use wisely existing local, national or international networks for ESD to gain motivation and exchange experiences and perspectives. ▪ The teacher is aware that schools are a part of local, national and global systems. [...]
Emotion (S. 67 – 68)	Lehrerinnen und Lehrer als Individuen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teachers have to be aware of the impact of emotions on perception, judgement, decisions and acting in their own lives and the lives of their students and to take account of this in the way they teach. [...]
	Lehrerinnen und Lehrer als Akteure in der Institution Schule	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teachers have motivation and the skills for advocacy both in the school team and for lobbying outside the school for ESD. [...]
	[...]	[...]

Kompetenzdomäne	Handlungsebene	Kompetenz
Ethics and values (S. 54 – 55)	Lehrerinnen und Lehrer als Individuen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ The teacher should be able to clarify (making implicit beliefs explicit) his/her own beliefs, assumptions and values related to Sustainable Development, Education and learning. [...]
	[...]	[...]
	Lehrerinnen und Lehrer als Akteure in der Gesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> ▪ The teacher is able to use existing regional, national and international policy framework, non-governmental organisations and networks for ESD to build common understandings, to identify common challenges and to strengthen common commitment in order to plan joint actions. [...]
Action (S. 73 – 74)	Lehrerinnen und Lehrer als Individuen	The teacher as a person should: <ul style="list-style-type: none"> ▪ be aware that SD in the present world calls for change; ▪ be able to act as an „agent for changing“; ▪ have knowledge about the practice and principles of SD; ▪ know that SD calls for critical thinking and reflection; ▪ know that SD calls for individual and social responsibility; ▪ be able to reflect critically on one's lifestyle and choices; ▪ be able to explain his own position and have civic courage;

Kompetenzdomäne	Handlungsebene	Kompetenz
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ be able to work in a project and problem orientated way; ▪ be able to deal with uncertainty; ▪ be able to network in order to establish teams and partnerships; [...]
	Lehrerinnen und Lehrer als Akteure in der Institution Schule	Teachers should be able to: <ul style="list-style-type: none"> ▪ find the possibilities/opportunities for learning processes in the real world especially these topics which fit for action towards SD. ▪ organize and accompany learning as a participation process. ▪ organize settings which allow learners to: <ul style="list-style-type: none"> ▪ experience different perspectives of SD; ▪ find different solutions for topics of SD; ▪ identify the direct and indirect consequences and effects of their decisions and actions. [...]
	Lehrerinnen und Lehrer als Akteure in der Gesellschaft	Teachers should be able to: <ul style="list-style-type: none"> ▪ facilitate networking in order to find the relevant knowledge for ESD and to establish partnerships. [...]

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Sleurs 2008, S. 50 – 74

Tabelle 13: Teilkompetenzen der ‚Gestaltungskompetenz‘ für Schülerinnen und Schüler

Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz
T1. Kompetenz zur Perspektivenübernahme Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
T2. Kompetenz zur Antizipation Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können
T3. Kompetenz zur disziplinenübergreifenden Erkenntnisgewinnung Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
T4. Kompetenz zum Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können
T5. Kompetenz zur Kooperation Gemeinsam mit anderen planen und handeln können
T6. Kompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können
T7. Kompetenz zur Partizipation An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können
T8. Kompetenz zur Motivation Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden
T9. Kompetenz zur Reflexion auf Leitbilder Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
T10. Kompetenz zum moralischen Handeln Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können
T11. Kompetenz zum eigenständigen Handeln Selbstständig planen und handeln können
T12. Kompetenz zur Unterstützung anderer Empathie für andere zeigen können

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an de Haan u. a. 2008, S. 188

Abbildung 5: Interviewleitfaden

I. Was verstehen Sie persönlich unter nachhaltiger Entwicklung?

Inwieweit erachten Sie das Leitbild nachhaltige Entwicklung für Ihre Tätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer relevant? Warum (nicht)?

II. Im schulischen Kontext gibt es verschiedene Konzepte bezogen auf Bildung für nachhaltige Entwicklung. Welche Vorstellungen haben Sie von einer Bildung für nachhaltige Entwicklung? Welche Berührungspunkte mit BNE hatten Sie bisher im Rahmen Ihrer Tätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer? Bitte erläutern Sie dies an einem Beispiel.

III. Welche Rolle spielt BNE für Ihren Unterricht? Bitte stellen Sie dies an einem Beispiel dar.

IV. Welche Bedeutung messen Sie BNE für Ihre Fächer bei? Warum?

V. Welche Themen erachten Sie für Bildung für nachhaltige Entwicklung als relevant? Bitte erzählen Sie ein Beispiel für ein Thema. Warum erachten Sie diese Themen als wichtig? Wie verorten Sie diese Themen in den von Ihnen unterrichteten Fächern? Wie verorten Sie diese Themen in Bezug auf die Fachlehrpläne? Welche übergreifenden Ziele verbinden Sie mit diesen Themen? Welche didaktisch-methodischen Fähigkeiten benötigen Sie, um (diese) BNE-Themen im Unterricht umzusetzen?

Gibt es Themen außerhalb Ihrer Fächer, die Sie für BNE als wichtig ansehen? Welche? Inwiefern beziehen Sie diese Themen ggf. in Ihren Unterricht ein?

VI. Welche Werte sind Ihrer Meinung nach für die Orientierung an BNE wichtig? Warum? Welche Werte sollten Lehrerinnen bzw. Lehrer verkörpern, die BNE in ihrem Unterricht umsetzen (wollen)? Warum?

Wie unterscheiden sich Lehrerinnen bzw. Lehrer, die BNE in ihrem Unterricht umsetzen (wollen) Ihrer Meinung nach von Lehrerinnen bzw. Lehrern, die dies nicht tun (wollen)? Warum (nicht)?

VII. Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigen Lehrerinnen bzw. Lehrer, um Bildung im Sinne nachhaltiger Entwicklung umsetzen zu können?

VIII. Stellen Sie sich vor, Ihre Schule entspräche ihren Vorstellungen von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Inwiefern hängt dies von Ihrem eigenen Zutun ab? Warum?

Abbildung 6: Kurzfragebogen personenbezogene Daten (Interviewstudie)

Kurzfragebogen

Code:.....

<u>Persönliche Angaben</u>		
Geburtsjahrgang:		
Geschlecht:	<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> weiblich

<u>Angaben zum Studium</u>		
Studierte Fächerkombination:		
Studiertes Lehramt:		
Sonstiges (z. B. anderer Studienabschluss, ausländischer Hochschulabschluss):		
Studienabschlusses vor 1990?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
	- Wenn ja: <input type="checkbox"/> ehemalige DDR <input type="checkbox"/> BRD	

<u>Angaben zum Lehrer/innenberuf</u>			
unterrichtete Fächerkombination:			
Schulform:			
Schulart:	<input type="checkbox"/> Staatliche Schule	<input type="checkbox"/> Ersatzschule	<input type="checkbox"/> Private Schule
Berufserfahrung (in Jahren):			
Arbeiten Sie an einer UNESCO-Projektschule?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	
Sonstiges:	Kennen Sie den „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (KMK & BMZ 2007)?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
	Kennen Sie das Programm „Transfer 21“?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
	Kennen Sie die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

Tabelle 14: Übersicht über alle Interviews (Erprobungs- und Hauptstudie, N=27)

persönl. Code	Alter				Sex		Berufserfah- rung (Jahre)	Schulform	Studienabschluss		Fächer studiert	unterrichtet		
	20-29 J.	30-39 J.	40-49 J.	50-59 J.	60 +	m			w	Dipl.			Stex	Jahr
GD9-12a			x			x		k.A.		x	1977	Eng, Sport	Kultusministerium	
GD9-12b			x			x		18	Gesamtschule	x	1994	Eng, Mu	Eng, Mu, Darstellen	
GD9-12c		x					x	k.A.	k.A.	x	k.A.	Eng, Spanisch	Kultusministerium	
GD9-12d			x				x	12	Gemeinschaftsschule		2000	Frz, ev, Rel, Mu	De, Eng, Frz, ev, Rel, Mu	
GD9-12e	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.		x	38	Integrierte Gesamtschule Sek III		1974	Eng, PW, Geo	Eng, PW, Geo	
GD9-12f	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	
GD9-12g			x				x	20	Gesamtschule/ Gemeinschaftsschule		1982	Frz, kath Rel	Frz, kath Rel, Arbeitslehre, IT	
GD9-12h				x				x	36	Real-/Hauptschule	x	1976	Frz, De	Frz, De
GD9-12i			x				x	22	Gesamtschule Sek III	x	1990	Eng, Ru	Eng, Ru	
GD9-12j				x			x	36	Gymnasium	x	1976	De, Ge	De, Ge	
GD9-12k														
GD9-12l														
GD9-12m					x		x	40	Gemeinschaftsschule		1972	Ch, Bio, Mu	alles außer Ph	
GD9-12n	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	
GD9-12o				x		x		30	Gymnasium	x	1982	Geo, Frz, Philo	Geo, Frz, Philo	
GD9-12p	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	x		25	Real-/Hauptschule	x	1987	Politik, Ge, KuWi, Theaterpädagogik	Politik	
GD9-12q				x			x	27	berufl. Gymnasium		1985	Ch, Bio, Span	Ch, Bio, Span	
GD9-12r				x			x	34	Gymnasium	x	1978	Ma, EK	Ma, EK	
GD9-12s			x			x		18	Staatl. internationale Schule		1994	Eng, Ge	Eng, Ge, Politik	
GD9-12t					x	x		36	Gymnasium	x	1976	Bio, Geo	Bio, Geo, NW, Sozialkunde	
GD9-12u					x	x		39	Gymnasium	x	1973	kath, Rel	Rel, Eth	
GD9-12v					x	x		37	Gesamtschule	x	1975	ev Rel, Technik	Eth, Technik	
GD9-12w				x			x	k.A.	k.A.	x	k.a.	Ru, Eng	Schulverwaltung	
GD9-12x				x			x	k.A.	k.A.	x	k.a.	Ma, Ph	Schulverwaltung	
GD9-12y					x		x	29	Gymnasium	x	1983	Bio, Eng	Bio, Eng	
GD9-12z					x		x	40	Realschule		1972	Eng, Ge	Eng	

Table 15: Personenbezogene Daten (Übersicht) der interviewten Personen aus Haupt- und Erprobungsstudie

person Code	Alter 20-29 J. 30-39 J. 40-49 J. 50-59 J. 60 +	Sex m w ung	Schulform MS Gym	Sozialraum		ländl. kleinstädt.	Studienabschluss Dipl. Stex Sonst.	Dokumente/Programme		UNDES	Fächer	
				urban	Gym			Transfer 21	BMZ&KHK 2007		studiert	unterrichtet
HT01W_SNLUN		x	x		x		x			x	Bio, Ch	Bio, Ch
HT02W_SNLUN		x	x		x		x		x		Phy, Ma	Phy, Ma
HT03W_SNLUN			x		x						Ma, Phy	Ma, Phy
HT04M_SNLUN		x	x		x					x	Ma, De	Ma, De, Geo
HT05W_SNLUN		x	x		x						Ru, Ge, Eng, Tschedn.	Eng, Ge
HT06M_SNLUN		x	x		x		x		x		Ru, Sprache, Ethik	Eng, Gk
HT07M_SNLUN		x	x		x		x		x		Bio, Ch, Info/Techn.	TC, WTH, Info
HT08W_SNLUN		x	x		x		x				Ch, Ma, Bio	Bio, Ch
HT09W_SNLUN		x	x		x				x		De, Ma	De, Ma
HT10M_SNLUN		x	x		x				x		Ge, De	Ge, De
HT11W_SNLUN		x	x		x						Pfennetelig, Chemie	Ch, Bio, Ma, Geo
HT12M_SNLUN		x	x		x						Ma, Phy	Ma, Phy
HT13W_SNLUN		x	x		x				x		Bio, Ch	Bio, Ch
HT14W_SNLUN		x	x		x						De, Frz	De, Frz
HT19W_SNLUN		x	x		x				x		De, Ru	De, Ru
HT16W_SNLUN		x	x		x						Ma, Phy	Ma, Phy
HT17M_SNLUN		x	x		x				x		Frz, Ru, GRW	Frz
HT18W_SNLUN		x	x		x						Sp, Ge	Sp, Ge
HT19W_SNLUN	x	x	1,5		x				x		De, Lat	Lat
HT20W_SNLUN		x	32		x						Ge, Ru, Ethik	Ge, Ru, Ethik
HT21M_SNLUN		x	19		x						Ma, Phy	Ma, Phy, Sport-Profil
HT22W_SNLUN		x	3		x						Spa, Frz	Frz, Spa
PT01W_SNLUN		x	10		x						Ma, ev. Rel.	Ma, ev. Rel.
PT02M_SNLUN		x	5		x						Ku, Päd., Ethik	Ku, Päd., Ethik
PT03M_SNLUN		x	21		x						Bio, Ch	Bio, Ch
PT04W_SNLUN		x	20		x						Bio, Ch, Ma Wirtschaft	Bio, Ch, Ma Wirtschaft
PT05W_SNLUN	x	x	0,25		x						Eng, Frz	Eng, Frz

Quelle: Eigene Darstellung (grau hinterlegt: finales Sample, N=15)

Abbildung 7: Informationsschreiben für Lehrpersonen

Franziska Heinze

UNIVERSITÄT LEIPZIG

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

**Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des
Sekundarbereichs**

Universität Leipzig, Karl-Heine-Straße 22b, 04229 Leipzig

An Frau/Herrn

07. Juni 2011

Wissenschaftliche Erhebung: Interviews mit Lehrer/innen

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen eines Forschungsprojekts im Bereich ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung [BNE]‘ sollen Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte beschrieben werden. Hierfür werden die Subjektiven Theorien (Vorstellungen, Konzepte) von Lehrkräften zu Kompetenzanforderungen für Bildung für nachhaltige Entwicklung untersucht.

Leitfadeninterviews mit Lehrerinnen und Lehrern dienen dazu herauszufinden, welche Vorstellungen und Konzepte Lehrkräfte über die an sie erwachsenden Kompetenzanforderungen im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung haben. Zudem werden mit Hilfe eines Kurzfragebogens personenbezogene Daten erhoben.

Die Untersuchung verfolgt nicht das Ziel, persönliche Meinungen oder Vorstellungen zu bewerten, sondern individuelle Vorstellungen über Kompetenzanforderungen an Lehrerinnen und Lehrer herauszuarbeiten. Ziel der Untersuchung ist es, ein auf Bildung für nachhaltige Entwicklung bezogenes Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften zu entwickeln.

Die Interviews werden zur Erleichterung der Auswertung als Audiorecords aufgezeichnet. Alle Daten werden anonymisiert erhoben, vertraulich behandelt, nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet und nicht an Dritte weitergegeben. Die Teilnahme an der Erhebung ist freiwillig. Die aufgezeichneten Daten werden nach der wissenschaftlichen Auswertung vernichtet.

Wir würden uns freuen, wenn Sie Ihr Einverständnis geben und damit unsere Forschung unterstützen könnten. Bei Fragen zum Forschungsprojekt können Sie mich gern kontaktieren.

Mit freundlichen Grüßen

Franziska Heinze

Universität Leipzig
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs
Karl-Heine-Str. 22b
04229 Leipzig

Telefon 0341 97-31422
Telefax: 0341 97-31429

franziska.heinze@uni-leipzig.de

Einverständniserklärung

Ich habe die Informationen zum Forschungsprojekt zur Kenntnis genommen und bin mit der Teilnahme an einem Interview einverstanden. Ich nehme freiwillig an dem Interview für Lehrerinnen und Lehrer teil.

Ja (Zutreffendes bitte ankreuzen) Nein

Ort, Datum: _____

Unterschrift: _____

Abbildung 8: Transkriptionsregeln

Richtlinien der Transkription: Talk in Qualitative Research¹

L	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
J	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
()	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z.B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung. In vereinfachten Versionen des Transkriptionssystems kann auch Lachen auf diese Weise symbolisiert werden. In komplexeren Versionen wird Lachen wie folgt symbolisiert:
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen

1 Wir sprechen hier von der Transkription zu Talk in Qualitative Research (TIQ) im Unterschied zu den Transkriptionssystem MoViQ (Movies and Videos in Qualitative Research). Diesen Regeln wird in den Beiträgen dieses Bandes in unterschiedlichem Maße Rechnung getragen.

für biographische Interviews zusätzlich:

//mhm// Hörersignal des Interviewers, wenn das „mhm“ nicht überlappend ist

Groß- und Kleinschreibung:

Hauptwörter werden groß geschrieben, und bei Neuansetzen eines Sprechers/einer Sprecherin am Beginn eines „Häkchens“ wird das erste Wort mit Großbuchstaben begonnen. Nach Satzzeichen wird klein weitergeschrieben, um deutlich zu machen, dass Satzzeichen die Intonation anzeigen und nicht grammatikalisch gesetzt werden.

Zeilennumerierung:

Zum Auffinden und Zitieren von Transkriptstellen ist es notwendig, eine durchlaufende Zeilennumerierung zu verwenden.

Bei allen Transkripten zu Beginn vermerken: Codename der Gruppe, Name der Passage, wo die Passage auf der Kassette beginnt (bspw.: „1/5“ oder: Zählwerkangabe der verwendeten Geräte die Zählwerkangaben sind je nach Gerät unterschiedlich), Dauer der Passage (bspw. 10 Minuten), Kürzel für die Personen, die transkribiert und die Transkription korrigiert haben.

Maskierung:

Allen Personen einer Gruppendiskussion wird ein Buchstabe zugewiesen. Diesem wird je nach Geschlecht „f“ (für weiblich) oder „m“ (für männlich) hinzugefügt. Die Zuweisung lautet bei einer Diskussion mit 2 Mädchen und 3 Jungen bspw.: Af, Bf, Cm, Dm, Em. Dieser Buchstabe bleibt auch bei allen etwaigen weiteren Erhebungen bzw. bei der teilnehmenden Beobachtung bestehen, bei denen die Person beteiligt ist. Ist eine Person neben der Gruppendiskussion auch an einem biographischen Interview beteiligt, so erhält sie einen erdachten Namen, der mit dem zugewiesenen Buchstaben beginnt (bspw.: Bm, Berthold).

Alle Ortsangaben (Straße, Plätze, Bezirke) werden maskiert.

Namen, die im Interview genannt werden, werden durch erdachte Namen ersetzt. Dabei versuchen wir, einen Namen aus dem entsprechenden Kulturkreis zu nehmen, bspw. könnte „Mehmet“ zu „Kamil“ werden.

Tabelle 16: Kodierleitfaden

Thematische Struktur	Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele(e)	Kodierregeln
Verständnis und Relevanz von BNE	Komplexes BNE-Verständnis		Verständnis von BNE entspricht (weitgehend) konzeptuellen BNE-Verständnissen, z. B. WCED 1987	„dass ähm mein Lebensstil so sein sollte dass ich so lebe dass nachfolgenden Generationen ebenfalls noch ein gutes Leben möglich ist. [...] schauen wie wirkt sich mein Lebensstil auf äh Menschen in der dritten Welt aus wenn ich zum Beispiel Kaffee der billig billig ist kaufe () dann müsste ich wissen [...] dass das auf Kosten der Kaffeebauern geht die dann nicht fair bezahlt werden.“ (HT14W)	Alle Antworten auf die Bezugsfragen zum BNE-Verständnis erfassen Weitere Textstellen erfassen, die darauf hinweisen, was die befragte Person unter BNE versteht Subjektives Verständnis der befragten Person erfassen, unabhängig davon, ob Übereinstimmung mit gesellschaftl. Leitbild ‚Nachhaltige Entwicklung‘ vorhanden oder nicht
			verbindet alltagsnahe Vorstellungen von nachhaltiger Entwicklung mit fachbezogenen Konzepten von BNE	„Ja () der Begriff kommt ja eigentlich aus der Forstwirtschaft. Nachhaltigkeit () etwas was bleibt () [...] dass man eben nicht mehr abholzen kann oder ernten kann als man selber wieder nachwachsen lässt () und äh für uns ist der Begriff Nachhaltigkeit jetzt natürlich in erster Linie äh darauf bezogen was bleibt für die Schüler was wollen wir entwickeln was wirklich dann Früchte trägt () um wieder biologisch das auszudrücken. wir haben den Begriff äh Nachhaltigkeit zum Beispiel in punkto Gesundheit. Schülergesundheit () Schülerwohlbefinden.“ (HT08W)	
	Alltagsnahes BNE-Verständnis		verbindet das Konzept der Nachhaltigkeit mit Attributen wie dauerhaft bzw. langfristig und stellt auf langfristige bzw. dauerhafte Wirkungen von schulischer Bildung ab	„dass bestimmte Grundprozesse, Lernprozesse, dass die abrufbar sind. Ja () das was man in der Schule aufbaut () was man mit Schülern trainiert übt () dass das dann da ist. also nachhaltig entwickeln in Bezug auf die Persönlichkeit. [...] Ja () dass sie eigentlich so Grundlagen für ihr Leben bekommen für ihre Berufsausbildung.“ (PT04W)	
	BNE als ‚Education for all‘		BNE wird im Sinne von Grundbildung (für alle) als	„nachhaltige Entwicklung ist für uns auch ‚ne Sache, dass wir hier äh Menschenre-	

Thematische Struktur	Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele(e)	Kodierregeln
			Voraussetzung von nachhaltiger Entwicklung ausgedeutet	te, Bildung für alle. Da haben wir auch ein Projekt [...], da geht's um Adiwasi-Kinder in Indien, die eben außerhalb der Kaste leben [...] Und äh da versuchen wir uns reinzuklinkern. Auch in den äh (2) diese () diese Thematik äh (1) Bildung. Äh erst mal das Bildungsrecht für alle und zum zweiten dann äh (1), was ist, wenn man keine Bildung hat, äh, wie man benachteiligt wird und äh das Bildung eben () die Basis dafür ist äh dass äh (2) dass es den Menschen auch besser geht" (HT18W)	
	Subjektive Relevanz	Hohe Relevanz	Eine hohe Relevanzzuschreibung unterstreicht die Wichtigkeit des Anliegens BNE sowie seiner Umsetzung	„Ich denk das is sehr relevant, we=il Sie wissen ja sicher das wir hier UNESCO-Schule sind und wir ham ja auch bestimmte Ziele zuver() verfolgen“ (HT02W) „Für mich ist das oberstes Anliegen“ (HT14W)	Alle Antworten auf die Bezugsfragen zur individuellen Relevanz erfassen Weitere Aussagen erfassen, die Hinweise geben auf die Relevanz von BNE für die jeweilige Lehrperson (verschiedene Ausprägungen und ggf. Begründungen mitführen)
		Mittlere Relevanz	Eine mittlere Relevanzzuschreibung liegt vor, wenn die befragten Lehrpersonen BNE als eine Aufgabe „mitführen“, ihr jedoch keinen besonderen Stellenwert zuweisen oder sie gegenüber anderen Aufgaben priorisieren	„Also (1) letztendlich ist es ja ‚n Bildungsauftrag, ne, den wir auch () diesbezüglich zu erfüllen haben. Das heißt also, wir sollen durch, und wir machen's auch, durch verschiedene Projekte, selbst im Unterricht, () die Schüler auf Themen hin zu lenken, die für sie auch in Zukunft wichtig sind“ (HT13W) „es gibt natürlich dann auch jedes Jahr von den UNESCO-Schulen diese Themen, Wasser, /!; Hm./ Haus, /!; Hm./ Lehm und diese ganzen Themen, die tun wir dann zum Teil bearbeiten, aber nicht immer alle, das geht einfach nicht /!; Hm./ weil die UNESCO Arbeit ist äh:: wir haben ja auch ne andere Arbeit, ne?“ (HT06M)	
		Geringe Relevanz	Eine geringe Relevanzzuschreibung wird angenommen	„mit der Nachhaltigkeit ist es momentan ja noch ‚n Anhängsel. Das ist ja nicht irgend-	

Thematische Struktur	Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
			<p>men, wenn BNE als nachrangig/ gegenüber anderen Aufgaben) eingeordnet und ihr keine Priorität in der Umsetzung eingeräumt wird</p>	<p>wie (2) nach meines Wissens jetzt äh nicht unbedingt so (1) tiefgreifend äh verankert da drin äh in den (1) Lehrplänen. Und das wird sozusagen (1) na ja, ich weiß nicht, so (1) allmählich. (1) Das ist ja auch in der Politik passiert. (1) Das ist ja auch in der Politik nicht unbedingt äh das äh mhmm was ein beliebtes Thema ist. (HT18W) „Die Schwierigkeit, da jetzt eine Priorität zu setzen, liegt bei mir darin, dass ich vorher noch so viele Bausteine im Moment sehe, dass ein Nachhaltigkeitsgedanke, den in die Schule zu tragen oder in die Köpfe der Lehrer, oder in einen Großteil der Lehrer, im Moment noch zweitrangig ist. Da gibt es ganz andere Schwierigkeiten“ (PT102M)</p>	
Professionswissen: allgemeines pädagogisches Wissen	kompetenzorientiertes Unterrichten		<p>Unterricht zielt auf den Erwerb von Kompetenzen für die Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung (vgl. Di Giulio & Künzli 2005, 2006)</p>	<p>–</p>	<p>Fundstellen verdeutlichen eine Kompetenzorientierung von BNE-Unterricht</p>
	ganzheitlich-integrativer Anspruch: Schule als Lern- und Lebensraum in einer sozialen Umwelt		<p>Schule ist mehr als nur Ort für Unterricht, schulisches Lernen zielt auf individuelle Qualifikation/Wissenserwerb und auf Persönlichkeitsentwicklung; Schule ist in ein soziales Gesamtgefüge (Umwelt) eingebettet (vgl. BMZ & KMK 2007)</p>	<p>„es greift alles ineinander. Die Schüler, die dann eben die ersten drei Jahre solche Dinge mitgemacht haben, die gelernt haben sich für was zu engagieren, die äh gemerkt haben, das ne Idee (1) etwas grundlegend Wichtiges ist, werden sich auch ganz schnell für andere Bereiche dann äh begeistern und dann auch engagieren und so verhalten sie sich dann eben auch im Schüleraustausch [...] genau das zeigt sich dann dort.“ (HT10M) „na dass sie halt über den Tellerrand rausgucken ner und nicht sagen, was geht mich das jetzt an, ob die in Somalia verhungern. I: Hm. Ner, um die auch ein bissl zu sensibi-</p>	<p>Alle Fundstellen, in denen Schule als Lern- und Lebensraum in eine (soziale) Umwelt eingebettet und BNE auf übergreifende Bildungsziele bezogen wird</p>

Thematische Struktur	Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
	Entwicklungs- und lernpsychologisches Wissen		Ziele von Unterricht/die Gestaltung von Lernprozessen werden ausgehend von den entwicklungs- und lernpsychologischen Voraussetzungen der Lernenden konzipiert (BMZ & KMK 2007)	„lisieren das se da auch ein Gefühl dafür ham und auch mal bedauern und was können wir tun.“ (HT02W) „das ist, müssen sie auch situativ entscheiden, das ist ähh, sie haben Klasse X oder Kurs Y, bei dem einen geht das sehr gut, bei den anderen gehts ganz zäh, /! Hm./ unterschiedliche Gründe, Interessenlage, auf Grundverständnis, intellektuelle Voraussetzungen [...] ähm das müssen sie dann versuchen anzupassen.“ (HT10M) „Ich kann ja entsprechend des Alters, äh mir das Thema rausuchen [...] das kann mer ja kindgerecht in ner fünf machen oder in der zehn, macht mer halt was andres.“ (HT02W)	Fundstellen rekurrieren auf entwicklungs- und/oder lernpsychologische Aspekte (z.B. Vorwissen, kognitive Entwicklung)
	Metakompetenzen entwickeln (z. B. Lernen lernen, lebenslanges Lernen)		Erwerb/Aufbau von Metakompetenzen steht im Fokus von BNE-bezogenen Lernprozessen (vgl. de Haan 2008; BMZ & KMK 2007)	„die Paarung von Tätigkeit und Wissen zur Kompetenz, muss im Berufsleben dann weitergeführt werden. Und den Schülern, das zu vermitteln, denen das auch klar zu machen, dass Lernen ein Leben lang weitergeht, wäre für mich auch eine Form der Nachhaltigkeit“ (PT02M) „was jetzt Bildung betrifft, äh, dass man vielleicht net nur das Wissen vermittelt, sondern eben nebenbei den Schülern ständig Kompetenzen beibringt, wie sie zu diesem Wissen auch gelangen, wie sie sich das eben nachhaltig einprägen können“ (HT03W)	Bezüge auf übergreifende Kompetenzen (z. B. wie kann Lernen gelernt werden?) im Kontext BNE
Professionswissen: fachliches bzw. domänenspezifisches Wissen	Interdisziplinäre/mehrperspektivische Durchdringung von Wissensbeständen		Themen/Problemstellungen werden aus unterschiedlichen Perspektiven und mit Bezug auf unterschiedliche fachliche Hintergründe be-	„Wir machen äh meist im Februar eine fächerverbindende Unterrichtswoche, wo zum Beispiel die achten Klassen ganz speziell das Thema China i. Hm. bearbeiten- von allen Seiten. Was Umwelt betrifft, wo ja China durchaus auch Nachholbedarf hat i:	Fundstellen, in denen BNE-relevante Wissensbestände unter mehreren (fachlichen) Perspektiven betrachtet und diese aufeinander bezogen werden

Thematische Struktur	Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
	Kennnisse der „politische[n] Idee einer nachhaltigen Entwicklung“		trachtet (KMK & DUK 2007, S. 7)	Hm. „Menschenrechte- aber eben auch die positiven Dinge voneinander lernen“ (HT08W)	Fundstellen enthalten Hinweise, dass Lehrpersonen über Wissen zum gesellschaftspolitischen Leitbild NE verfügt
	(unterrichtsbezogene) Anknüpfungspunkte für BNE finden (vgl. BMZ & KMK 2007, S. 79; de Haan et al. 2008, S. 227)	Lehrplan	Das politische Leitbild einer Nachhaltigen Entwicklung kann kritisch betrachtet ... Lehmann, Bertschy & Künzli David 2017, S. 7	–	Fundstellen verweisen auf BNE-Bezüge in Lehrplänen bzw. verknüpfen BNE mit Lehrplaninhalten
		Fachunterricht	Curriculare Rahmungen/Vorgaben, innerhalb derer bzw. wie die Querschnittsaufgabe BNE realisiert wird/werden kann	„zur Umwelt ist es eigentlich sogar im Lehrplan mit drin () äh dass man da einen Bereich auch direkt hat () zur Umwelterziehung“ (HT05W) „Laut Lehrplan verlangt es niemand von mir“ (PT02M)	
			fachunterrichtliche Settings bzw. Überlegungen, innerhalb derer bzw. wie die Querschnittsaufgabe BNE realisiert wird/werden kann	Ziele von <i>Fachunterricht</i> : „ich hab jetzt praktisch nur kleine sechste, siebente Klasse. [...] Grad bei Diagramme zeichnen [...] nehmen wir auch ganz viel Zahlenmaterial möglichst aktuell, Armut [...] ner, Weitermährung, solche Dinge, also bekommen wir ja durch UNESCO immer aktuelle Zahlen. Das werten wir aus [...] und da reden wir natürlich auch drüber“ (HT02W) fachliche Themen und Inhalte: „Ökologie- dort arbeite ich ganz stark mit dem Begriff Nachhaltigkeit [...] dass ich da eben Beispiele bringe () Zahlen auch () Statistiken äh wo halt wirklich nachweisbar ist es wird immer () es sterben immer mehr Arten aus auf unserer Erde [...] wo wir dann auch im Internet recherchieren [...] das Abschmelzen der Polkappen () welche Auswirkungen das hat die Klimaerwärmung [...] wo ich jetzt rein äh vom der ökologischen Seite rangehe“ (HT08W)	In Fundstellen wird BNE mit Zielen und/oder Themen/ Inhalten von Fachunterricht verknüpft

Thematische Struktur	Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
	fächerverbindende oder interdisziplinäre Unterrichtsssettings	„dass wir im fächerverbindenden Unterricht ne äh in allen Klassenstufen äh dort Themen haben die in die Richtung Nachhaltigkeit auch gehen (2) und äh dass sich das von der Sache her wie n roter Faden (.) sozusagen entwickelt [...] wir fangen zum Beispiel (.) mit den fünften Klassen an (.) mit Baum und Wald“ (HT18W)	Unterrichtsssetting, die im Verbund von oder aus der Perspektive von zwei oder mehr Fächern BNE-relevante Fragestellungen bzw. Inhalte thematisieren	„Und Menschenrechte da ist ja immer der zehnte Septemb- äh Novemb-Dezember, zehnter Dezember der Tag der Menschenrechte. Ner, da reden wir eigentlich als Klassenlehrer mit den Kindern über die Menschenrechte“ (HT02W) „was wir aufgreifen ist wenn [...] weltweit irgendetwas Katastrophen passieren [...] ne? also die Tsunami-Katastrophe zum Beispiel (.) oder das letzte Erdbeben dort“ (HT13W)	Fundstellen beschreiben BNE als Gegenstand von fächerverbindendem Unterricht
	thematisch relevante, aktuelle Ereignisse	Aktuelle Ereignisse, die unter dem Gesichtspunkt einer nachhaltigen Entwicklung thematisiert werden	Zeitlich begrenzte, in sich geschlossene Arbeitsform, die im Rahmen von Unterrichtsstunden bzw. im schulischen Rahmen unter pädagogischer Anleitung umgesetzt wird	„wir haben (.) ganz typisch jedes Jahr in der siebten Klasse n sogenanntes Umweltprojekt laufen (.) nennt sich Umwelt und Sport. [...] die müssen also was [...] über die Entstehung dieses äh Naherholungsgebiets wissen (.) was war das mal und wie wird gegenwärtig genutzt (.) wie gehts weiter? wie siehts aus mit der Wasserqualität? wie siehts aus mit dem Pflanzenbewuchs dort ne? und wir bauen dann den Sport noch immer mit ein“ (HT13W) „dann haben wir dieses Jahr den großen internationalen Projekttag als UNESCO-Projektschule, ganz einfach ausgedrückt gehts ums Thema Ernährung (.) in der Welt“ (HT13W)	Fundstellen verweisen auf aktuelle Ereignisse, die im Kontext von BNE thematisiert werden
	Unterrichtsprojekte bzw. Projektta-ge	Unterrichtsprojekte bzw. Projektta-ge			Fundstellen enthalten Hinweise auf Unterrichtsprojekte oder Projektta-ge, im Rahmen derer BNE-bezogene Inhalte/Themen aufgegriffen werden

Thematische Struktur	Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
	weitere außerunterrichtliche Anknüpfungspunkte für BNE, die ggf. Unterrichtsrelevanz entfalten können	Sonstige schulische Angebote und Settings, die für die Umsetzung von BNE genutzt werden	Ganztagsangebote: „Wir haben auch an dem Club [...] wir haben in diesem Jahr in Sponsorenlauf mitgemacht hier () in Regenwaldlauf, was dann an nicht nur darum ging um an jetzt das Stück Regenwald zu kaufen sondern wir haben auch da an drüber gesprochen und Filme angeguckt und diskutiert über an diese Palmöplantagen zum Beispiel die da ja entstanden sind, an ja wir haben dann angefangen () im Internet zu suchen () wo hier dieses Palmöl dort verwendet wird“ (HT18W) Schulleben/-alltag: „täglich wenn ich an durchm Flur geh bei dem Wetter () es scheint die Sonne und bei uns im Haus brennt Licht könnt ich ausflippen, und ich bin glaub ich nach wie vor fast die Einzige die es immer wieder zähle seit zig Jahren ausmacht wenn sie das sieht“ (HT14W) Schulpartnerschaften: „und gegenwärtig haben wir ne Schulpartnerschaft mit einem Schulkomplex in Gambia, (2) und versuchen dort seit [...] an hinsichtlich dessen erst mal das Land und n bischen unseren Schülern näher zu bringen [...] dieses Globale hier mit reinzubringen, das heißt dass es eigentlich letztlich auch Kinder sind () die lernen wollen () die eigentlich nur fröhlich leben wollen und letztlich ihre Zukunft meistern wollen“ (HT13W)	Fundstellen verweisen auf von Unterricht unterschiedbare schulische Angebote bzw. Settings, in denen BNE-bezogene Inhalte bzw. Fragestellungen thematisiert bzw. bearbeitet werden, die ggf. unterrichtsrelevant werden können	
Auswahl geeigneter exemplarischer BNE-Inhalte bzw. -Themen	Identifikation und Auswahl von Unterrichtsthemen/-inhalten, die Aspekte von BNE aufgreifen/enthalten bzw. zu Lernprozessen im	„Alles, was Klimaentwicklung, Globalisierung ist, da können sie richtig, da können sie das richtig inhaltlich ausbauen“ (PT04W) „ich hab jetzt praktisch nur kleine sechste, siebente Klasse./!; Hm./ Grad bei Diagramme zeichnen /!; Hm./ nehmen wir auch	Fundstellen enthalten BNE-bezogene Themen und Inhalte und entwerfen diese Themen/Inhalte explizit als Themen/Inhalte von BNE		

Thematische Struktur	Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
	Kennntnis der Unterschiede verschiedener fachlicher Zugänge zu BNE		Wissen um Unterschiede verschiedener fachlicher Wissensbestände, Zugänge und Herangehensweisen (vgl. BMZ & KMK 2015, S. 438; Di Giulio, Künzli David & Defila 2008)	–	Fundstellen zeugen davon, dass Lehrpersonen Unterschiede in verschiedenen fachlichen Zugängen zu BNE explizieren
	vertieftes Wissen über Inhalte eines BNE-Curriculums		Kennntnis der Ziele, Gegenstände und Zugangsweisen von BNE	–	Fundstellen geben Auskunft über curriculares Wissen von Lehrpersonen in Bezug auf ein BNE-Curriculum
Professionswissen: BNE-bezogenes didaktisches Wissen	Orientierung an geeigneten didaktischen Prinzipien (vgl. de Haan et al. 2008; S. 221f.; Rauch & Steiner 2013; Rieckmann 2013; Steu/s 2013; Steu/s 2008)	Lebensweltorientierung	Die Lebensweltorientierung rückt die Lebenswelten der Lernenden in den Vordergrund und stellt die Bedeutung von Lernprozessen bzw. von Inhalten für sie heraus	„Der Punkt ist einfach der: Unterricht muss äh so vorgenommen werden, dass äh aus meiner Sicht immer ein Alltagsbezug zwär zum Lebenshorizont der Jugendlichen da sein muss () und sie auf dieser Ebene die Bedeutsamkeit äh dessen, was sie da gemeinsam machen und lernen, ähm in der Form begreifen, dass sie bereit sind, das in ihrem Lebensschema aufzunehmen“ (HT10M)	Alle Fundstellen notieren, die didaktische Prinzipien im Kontext einer BNE beschreiben bzw. die konkrete Gestaltung von BNE-bezogenen Lernsettings thematisieren
		Handlungsorientierung (Praxisbezug herstellen)	theoretische Inhalte/ Erkenntnisse werden mit praktischen Erfahrungen bzw. dem eigenen Tun/Erleben der Lernenden verknüpft	„für mich ist es wichtig [...] äh die Dinge nicht nur theoretische anzugehen äh was weiß ich im Unterricht sondern das zu verknüpfen mit ganz praktischen Erfahrungen“ (HT14W)	
		Problemlöseorientierung	Problemlöseorientierung stellt BNE-bezogene Probleme	–	

Thematische Struktur	Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele(e)	Kodierregeln
			me/Fragestellungen in den Fokus und zielt auf deren Erarbeitung/Lösung		
		Partizipatives Lernen	Partizipatives Lernen rückt die Mitbestimmung und Mitwirkung der Lernenden am Lernprozess in den Fokus	–	
		Schülerorientierung	Die Orientierung an den Schülerinnen und Schülern nimmt deren individuelle Voraussetzungen und Erfahrungen zum Ausgangspunkt für Lernprozesse	„das setzt voraus, als erstes eine Unterrichts-gestaltung die Begeisterung nach sich zieht, was man sicherlich nicht immer schafft /!; Hm./ dass man äh die Themen so auswählt und so gestaltet, dass sie von Interesse sind /!; Hm./ dass man die Mittel der Vermittlungen so wählt, dass der Schüler damit auch äh noch ne Portion Freude ver- äh verbindet [...] einfach um sie da mitzunehmen“ (HT10M)	
		Situierendes Lernen	Lernsituationen, die in konkrete Lebens- und Handlungszusammenhänge eingebettet sind	–	
	Auswahl geeigneter Methoden (z.B. Projektarbeit, verflüssigte Zeitformen)	Methodische Umsetzungsformen	Didaktische Art und Weise der Organisation und Gestaltung von BNE-Lernset-tings, um spezifische Lehr-/ Lernziele zu erreichen	Exkursionen: „Chemie zum Beispiel, großes Thema in der achten Klasse ist Wasser: (1) Wo man äh vom Lehrplan her alles rund ums Wasser was die Chemie betrifft aufarbeiten (!) muss [...] wir (!) besuchen wieder, weil das in der Nähe liegt, unserem [Name]-See (!) hinsichtlich Wasseruntersuchungen. (1) Wir gehen in die Kläranlage zum Beispiel“ (HT13W) Projektarbeit (im Unterricht oder im Rahmen von Projekttagen): „Wir ham also nächstes Jahr wieder mal einen internationalen Projekttag [...], das heißt wir werden genau das Thema wieder	In Fundstellen wird die methodische Umsetzung von BNE-bezogenem Unterricht thematisiert und/oder die Auswahl bzw. der Einsatz von Medien im Kontext BNE dargestellt

Thematische Struktur	Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele(e)	Kodierregeln
				<p>äh auch wieder in den Fokus äh stellen ähm. Innerhalb dieser drei Projekttage ist es uns dann nämlich möglich genau das zu machen, was äh so im normalen Schullalltag manchmal nicht möglich ist" (HT14W)</p> <p>Aktionen: „Dann versuchen wir das äh auf der Ebene durch den [UNESCO-]Club dann in die (.) Klassen hineinbringen und äh hier auch gemeinsame Aktionen zu haben, wie's der Sponsorenlauf war" (HT18W)</p> <p>Schaffung bzw. Gewährung von Freiräumen für Auseinandersetzung: „wenn sie solche gesellschaftswissenschaftlichen Fächer haben wo sie mit den Kindern (.) wo sie sie zum Nachdenken anregen (.) wo sie mit den Kindern ein Stück weit Denkprozesse weiter anstoßen" (PTO4W)</p>	
		Didaktisch-methodische Aspekte zum Einsatz von Medien	Auswahl, Einsatz und Nutzung von Medien (z. B. Arbeitsmaterial, Texte, Lehrbücher) zur Gestaltung von BNE-bezogenen Lernsetzungen (Rauch & Steiner 2013; Rieckmann 2013; Steurs 2008)	<p>„grad bei Diagramme zeichnen /!; Hm./ nehmen wir auch ganz viel Zahlenmaterial möglichst aktuell (.) Amut /!; Hm./ ne? Weitermährung (.) solche Dinge (.) also bekommen wir ja durch UNESCO immer aktuelle Zahlen. das werten wir aus" (HT02W)</p> <p>„sie können auch in den unteren Klassenstufen durch die Auswahl von Texten (.) indem sie nicht den nehmen der vielleicht das Lehrbuch anbietet (.) sondern einen der jetzt das Thema tangiert (.) was jetzt hier Nachhaltigkeit oder Globalisierung (.) das kann man alles machen" (HT10M)</p>	
	interdisziplinäre bzw. fachübergreifende oder fachverbindende		Komplexe Problemstellungen werden zum Ausgangspunkt einer mehrdimensionalen, aus verschiedenen fachlichen Perspektiven und	<p><i>Interdisziplinär:</i> „das ist dann quasi im Rahmen des interdisziplinären Unterrichts, wenn wir fachübergreifend arbeiten. Thema Ernährung: Das geht natürlich sowohl in die Biologie,</p>	Es wird dargestellt, wie verschiedene fachliche bzw. fachübergreifende Lernsetzungen gestaltet werden bzw. wie in didaktisch-methodisch-

Thematische Struktur	Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
	Umsetzungen von BNE		in deren Zusammenspiel gestallten Betrachtung/ (BMZ & KMK 2007; de Haan et al. 2008; Heilberg-Rode & Schrüfer 2016; Di Giulio, Künzli & Defila 2008)	das kann man natürlich in die Kunst mit rüber nehmen, aber selbst in die Mathematik, indem man halt [...] Kalorienkalkulationen oder so was in der Richtung macht“ (HT18W) Fächerverbindend: „wir machen also die ganze Schule diese Projekttag und es ah wird eingebunden in den fächerverbindenden Unterricht. Die bekommen dann natürlich auf die Sache mit'm Wald, die ham ja Aufgaben dort zu erledigen, na Pflanzenbestimmung und (.) solche Dinge, bekommen die Schüler ja ne Note in Biologie /!: Ja./ Ner. /!: Hm./ (2) So die einige große geh'n in die Kläranlage, da ham dann Aufgaben mit der Chemie /!: Hm./ Ahm die ganz kleinen, die neue fünfte Klasse die gehen Windmühle [Ort]. Ham mer wieder Energie dabei [...] Also alles (2) jede Klasse ist drei Tage unterwegs /!: Hm, hm./ praktisch. Und das sind die Aktionstage Nachhaltige Entwicklung“ (HT02W)	scher Hinsicht verschiedene fachliche/fachübergreifende Perspektiven im Sinne einer BNE zusammengeführt werden
Individuelle Wertungen und Überzeugungen	Normative Orientierung auf das Leitbild nachhaltiger Entwicklung	BNE-Commitment (Hingabe)	„sustainable development is viable and [...] they [die Lehrerinnen und Lehrer – FH] can make a contribution toward that end“ (Rauch & Steiner 2013, S. 19) „Teachers have motivation and the skills for advocacy both in the school team and for lobbying outside the school for ESD“ (Sleus 2008, S. 68)	starke Hingabe: „ich engagiere mich einmal als UNESCO-Befauftragte ganz stark (1) und das wissen meine Schüler auch- das merken sie schon auch aus meinem- wenn ich so in die Klassen gehe und für ne Aktion werbe /!: Hm./ dass ich das wirklich mit Herzblut auch mache“ (HT08W) zurückhaltend-distanzierte Hingabe: „letzlich ist es ja n Bildungsauftrag, ne, dem wir auch (.) diesbezüglich zu erfüllen haben. Das heißt also, wir sollen durch, und wir machen's auch, durch verschiedene Projekte, selbst im Unterricht (.) die Schüler auf Themen hin zu lenken, die für sie auch in Zukunft wichtig sind“ (HT13W)	Fundstellen, die Auskunft über das Commitment von Lehrpersonen in Bezug auf BNE geben

Thematische Struktur	Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele(e)	Kodierregeln
		wertmaßstabsbezogene Vorbildfunktion	„The teacher as a person should (...) be able to act as an „agent for changing“ (Sieurs 2008, S. 73)	„Ich äh versuche selber diesbezüglich äh Vorbild zu sein indem ich das auch vorlebe, nicht nur im Unterricht ich sech jetzt mal behandle, sondern dass ich in allem was ich tue quasi auch Vorbild bin. [...] und wenn man was bei den Schülern bewirken will, das ist bei den eigenen Kindern genauso, zählt das Vorbild“ (HT14W)	Fundstellen zeigen, dass bzw. inwiefern Lehrpersonen eine Vorbildfunktion in Bezug auf Wertmaßstäbe einer BNE übernehmen
		Authentizität	Wertmaßstabsbezogene Integrität von privatem und professionellem Selbst (vgl. Lang/Wojtasik 2014, S. 7 – 8)	„Ich kann ja nicht nicht mit Kindern über Regenwald reden und und animieren, dass mer uns n Stückchen Regenwald kaufen und um den zu schützen, wenn ich nicht selber davon überzeugt bin und das muss bei den Kindern überkommen. Ich denke, die merken ganz schnell, wenn einer nur da herredet“ (HT02W)	Fundstellen weisen auf eine wertmaßstabsbezogene Integrität von Lehrpersonen hin
		epistemologische Überzeugungen über BNE sowie der Enthusiasmus für BNE bzw. BNE-bezogenen Unterricht (Krauss u.a. 2008)	epistemologische Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern zur Gestalt des BNE-spezifischen Wissens bzw. von BNE-bezogenen Prozessen des Wissenserwerbs	<p><i>BNE muss mit subjektivem Sinn versehen und handlungsleitend sein:</i></p> <p>„im Kopf der Lehrer muss es sein. Dann (.) klappt es (unverstandl.) denn die Kinder sind begeisterungsfähig.“ (HT02W)</p> <p>prozessuale Entwicklung von BNE-bezogenen, subjektiven Erkenntnisse und Einsichten:</p> <p>„um Nachhaltigkeit und Globalisierung zu thematisieren brauchen Sie Zeit. /!: Hm./ weil äh, hab ich ja am Anfang schon gesagt, Sie können das nicht anordnen, da müssen Sie Erkenntnisse und Einsichten ausprägen und das kostet nun mal viel Zeit“ (HT10W)</p> <p>konkretes Erleben ist für Lernen im Kontext von BNE bedeutsam:</p> <p>„das konkrete Erleben, der konkrete Kontakt, das spielt immer schon eine ganz wichtige Rolle, um auch bestimmte Erkenntnisse bei Ihnen zu vermitteln und- des bleibt</p>	Fundstellen thematisieren Vorstellungen von Lehrerinnen darüber, wie Schülerinnen bzw. Schüler Wissen und Können zu BNE erwerben und welcher Art dieses Wissen ggf. ist

Thematische Struktur	Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
	Wertmaßstabbezug von Unterricht	Artikulierter Wertbezug	„the teacher should be able to clarify (making implicit beliefs explicit) his/her own beliefs, assumptions and values related to Sustainable Development, Education and learning“ (Sleurs 2008, S. 54)	auch irgendwo längerfristig hängen“ (HT05W) „und in meinem kleinen Tätigkeitsfeld will ich halt gucken, dass- also dass, dass da auch wirklich drauf geachtet wird, irgendwo. Dass (1) wenigstens een Teil der Schüler rausgeht und sagt: Es ist wichtig, dass ich mich engagiere- egal jetzt, ob politisch oder Umwelt- dass ich mich engagiere, dass ich im Rahmen meiner kleinen Möglichkeiten was dazutun kann“ (HT05W)	Fundstellen, in denen dezi- liert ein Wertbezug im Sinne von BNE artikuliert wird Fundstellen, die Zusammen- hänge von eigenen Orientie- rungen auf BNE und der schulischen Umsetzung von BNE reflektieren/ themati- sieren
		Reflexion der eigenen Wertbindung	Verbindung der Unter- richtsziele, präferierten BNE- didaktischen Unterrichtsmo- dellen und Theorien über BNE-bezogenes Lernen re- flektieren (vgl. Krauss u. a. 2008) Selbstpositionierung i.S.v. (Sleurs 2008, S. 73; vgl. BMZ & KMK 2014)	„ich kann ja nur dann global denken und global handeln, wenn ich auch bereit bin, meine eigenen Unzulänglichkeiten zu erken- nen, /!; Hm, / die teilweise auch zu akzeptie- ren, (2) aber eben auch bereit bin, die zu ändern. [...] äh Bereitschaft zum Ändern setzt voraus, dass ich anderen Menschen auf der Welt dasselbe Recht einräume wie mir“ (HT10M)	
Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft	BNE-bezogene Zusammenarbeit in Lehrendenteams		Wissen und Fähigkeiten im Hinblick auf die intraprofes- sionelle Gestaltung und Um- setzung von Kooperationen mit anderen Lehrenden, sowie die Bereitschaft, diese umzusetzen (BMZ & KMK 2007; Di Giulio, Künzli 2007 & Defila 2008; Hell- berg-Rode & Schröder 2016)	Arbeits- bzw. Steuergruppen (für die UNESCO-Arbeit): „wenn wir Projekte machen, dann haben wir so ne Steuergruppe UNESCO-Arbeit, die setzt sich dann zusammen und macht Vor- schläge“ (HT02W) „Fachzirkel“: „reden wir in den Fachzirkeln drüber, ner, was machen wir, ner- Meinewegen siebente Klasse wenn die Energie behandelt wird oder die neun, also dann wird das in den Fachzirkeln festgelegt“ (HT02W); Kollegium: „letzten Endes, dass wir alle an einem Streich ziehen- dass das im Kollegium auch gemeinsam angegangen wird [...] Es sind im	Alle Aspekte, die die Zusam- menarbeit mit anderen Lehrpersonen im Kontext einer BNE thematisieren

Thematische Struktur	Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
	BNE-bezogene Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren und Akteuren		potenzielle außerschulische Partnerinnen und Partner identifizieren mit außerschulischen Akteuren zusammenarbeiten Bereitschaft und Fähigkeit, entsprechende Kooperationen aufzubauen und zu etablieren	<p>Moment äh ich glaube zwölf Kollegen, die dort ganz intensiv sich fortbilden“ (HT08W)</p> <p>Externe Angebote in Schule holen: „Wir arbeiten da wieder mit dem Eine-Welt-Laden zusammen, und äh in einer Klassenstufe werden wir es zum Beispiel so machen, es gibt äh im Eine-Welt-Laden verschiedene Kisten (.) so muss ich das erstmal sagen. Es gibt unter anderem eine Palmenkiste (.) wo also methodisch schon aufgearbeitet ist (.) wozu wird das alles verwendet, was dort (.) halt äh über die Palmen produziert wird, wie viel Palmen braucht man dazu, wo werden die angepflanzt, was geht dadurch zugrunde?“ (HT13W)</p> <p>unterrichtliche Aktivitäten (z.B. Exkursionen, Projekte) extern durchführen: „Wir werden zu der Thematik, [...] es heißt ja weltbewusst Essen und Leben, Biohöfe besuchen, wir werden mit äh ner Organisation, die heißt glaub ich äh weitbe-äh (.) weitglobal oder so, äh Stadtgänge machen wo es ums Einkaufsverhalten geht und und und“ (HT14W)</p> <p>verschiedene Anforderungen explizit artikuliert: „wenn man äh (.) externe Sachen mit einbezieht außerhalb der Schule (.) dann muss man sich bemühen, das zu organisieren zum Beispiel. Ganz einfach. (3) Man muss sich vielleicht selber erst mal, denke ich mal, das ist auch so n Punkt, drüber informieren (.) um das Ganze auf die Schüler anwenden zu können. Das bedarf schon'n bisschen mehr Arbeit“ (HT13W), „und indem ich des quasi koordiniere und dort gucke, dass ich also tolle Partner auch an die Schule holen kann- und die natürlich</p>	Alle Stellen im Material, die auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren eingehen

Thematische Struktur	Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele(e)	Kodierregeln
	Zusammenarbeit in internationalen BNE-Netzwerken		Bereitschaft und Fähigkeit, (inter-)nationale Partnerschaften aufzubauen und zu etablieren, sowie zu Netzwerken bzw. sich mit (inter-)nationalen BNE-Akteuren austauschen (vgl. Sleurs 2008)	<p>auch möglichst an der Schule halten kann" (HT05W).</p> <p>Schulpartnerschaften: „Wir haben ganz viele Projekte, grad heute früh sind auch wieder is eine Delegation äh nach [Name einer Region] gefahren, zur Europawoche, unserer Partnerschule dort“ (HT08W)</p> <p>Austausch mit (inter-)nationalen BNE-Akteuren: „das charmannte, interessante war (.), dass man dann ähm inne Gruppe kommt von Schulen, die so wie auch oft ne, was sich ja auch bis jetzt bewahrt hat, äh genauso bereit sind wie wir (2), zu tauschen, auszuheilen, was gemeinsam zu machen, äh, ähm, ja (.) ein größeres Netzwerk letztendlich in Leben zu rufen“ (HT10M)</p>	

Abbildung 9: Liste der Codes, Übersicht Codings und Anzahl der Dokumente mit Fundstellen

Liste der Codes	Memo	Codings	Dokumente
Codesystem		438	15
Relevanz von BNE		27	14
gering		10	8
mittel		10	5
hoch		7	5
BNE-Verständnis		64	14
Grundbildung		37	13
komplexes BNE-Verständnis		6	5
fachlich akzentuiertes BNE-Verständnis		16	8
alltagssprachliches BNE-Verständnis	nachhaltig = dauerhaft, was bleibt	5	5
BNE-bezogene Werthaltungen und Orientierungen	normative Orientierung auf das Leitbild nachhaltiger Entwicklung	77	12
Selbstpositionierung im Kontext BNE	"The teacher as a person should (...) be able to explain his own position" (Sleurs 2008, S. 73)	2	2
Selbstreflexionsfähigkeit in Bezug auf BNE		21	10
Verbindung BNE-bezogenen Unterrichts reflektieren (einschl. kritische Auseinandersetzung mit regulativer Idee BNE)	Unterrichtsmodelle und Theorien über BNE-bezogenes Lernen reflektieren	15	10
eigene Wertorientierung reflektieren, transparent machen	"the teacher should be able to clarify (making implicit beliefs explicit) his/her own beliefs, assumptions and values related to Sustainable Development, Education and learning" (Sleurs 2008, S. 54)	6	6
normative Orientierung auf Leitbild BNE	"that sustainable development is viable an that, together, they can make a contribution towards that end", "Teachers have motivation and skills for advocacy both in the school team and for lobbying outside the school for ESD" (Sleurs 2008, S. 68)	54	9
BNE-Commitment		30	8
epistemolog. Überzeugungen über BNE		9	7
wertmaßstabbezogene Vorbildfunktion		15	8
Professionswissen		228	14
pädagogisches Wissen		31	14
Förderung des Aufbaus von Metakompetenzen	Lernen lernen, lebenslanges Lernen u. Ä.	10	9
entwicklungs- und lernpsychologisches Wissen		5	4
ganzheitlich-integrativer Anspruch	whole school approaches (vgl. Ferreira u. a. 2006)	16	10
kompetenzorientiertes Unterrichten		0	0
BNE-spezifisches didaktisches Wissen		82	12
interdisziplin./fachübergreif./fachverb. Umsetzung von BNE		12	5
Auswahl geeigneter Methoden	z.B. Projektarbeit, verlässigte Zeitformen	41	12
Orientierung an geeigneten didaktischen Prinzipien	z.B. Lebensweltorientierung, Handlungsorientierung, Problemöseorientierung, Situiertes Lernen, Partizipation, selbstgesteuertes Lernen	29	10
BNE-spezifisches Wissen		115	14
vertiefte, interdisziplin./mehrperspekt. Durchdringung von Wissensbeständen		8	5
vertieftes Wissen über Inhalte eines BNE-Curriculums		0	0
Kenntnis (unterrichtsbezogener) Anknüpfungspunkte für BNE		79	14
Kenntnis Unterschiede verschied. fachlicher Zugänge		0	0
Kenntnis der polit. Idee einer nachhaltigen Entwicklung und deren Unterscheidung von einer regulativen Idee nachhaltiger Entwicklung		0	0
Auswahl geeigneter exemplar. Themen und Inhalte		28	12
Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft	Wissen und Fähigkeiten im Hinblick auf die Gestaltung und Umsetzung von Kooperationen sowie die Bereitschaft, jene umzusetzen	42	10
BNE-bezogene Zusammenarbeit in Lehrendenteams	BNE-bezogene Zusammenarbeit in Lehrendenteams (Teamenteaching, gemeinsame Unterrichtsplanung, fachübergreifend, fachverbindend, interdisziplinär)	7	3
BNE-bezogene Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren		19	7
Bereitschaft/Fähigkeit, Kooperationen aufzubauen/zu etablieren		3	2
mit außerschulischen Akteuren zusammenarbeiten		12	7
potenzielle außerschulische Partner identifizieren		4	4
Zusammenarbeit in internationalen BNE-Netzwerken		16	8
internationale Partnerschaften aufbauen/etablieren, netzwerken		12	6
sich mit anderen BNE-Akteuren austauschen		4	4

Quelle: Eigene Darstellung, Export aus MaxQDA

Abbildung 10: Kurzfragebogen personenbezogene Daten (Gruppendiskussion)

Kurzfragebogen

Code: GD9-12.....

<u>Persönliche Angaben</u>		
Geburtsjahrgang:		
Geschlecht:	<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> weiblich
Bundesland:		

<u>Angaben zum Studium</u>		
Studierte Fächerkombination:		
Studiertes Lehramt:		
Sonstiges (z. B. Berufsabschluss, anderer Studienabschluss, ausländischer Hochschulabschluss):		
Studienabschlusses vor 1990?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
	<input type="checkbox"/> genau 1990	
	- Wenn ja: <input type="checkbox"/> ehemalige DDR <input type="checkbox"/> BRD	

<u>Angaben zum Lehrer/innenberuf</u>		
unterrichtete Fächerkombination:		
Schulform:		
Schulart:	<input type="checkbox"/> Staatliche Schule	<input type="checkbox"/> Ersatzschule <input type="checkbox"/> Private Schule
Berufserfahrung (in Jahren):		
Sonstiges:		

Abbildung 11: Informationsschreiben für Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren des UNESCO-Projektschulnetzwerkes

 <p>Universität Leipzig Fakultät für Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig</p>	 <p>Universität Leipzig Fakultät für Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig</p>
<p>Frantziška Heinz</p> <p>Projektschulnetzwerke /innen des UNESCO-Projektschulnetzwerkes</p>	<p>Frantziška Heinz (Jg. 1983)</p> <p>wissenschaftliches Mitarbeiterin an der Professur „Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Schulentwerbers“ der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig</p> <p>- Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen, Schulleitungs-/Übergangsmanagement</p> <p>Im Rahmen meines Dissertationssprojektes habe ich in den Schuljahren 2011/12 und 2012/13 in Sachsen zwei Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern (Lehrerinnen und Lehrer) bezüglich der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in ihrem Unterricht zu ermöglichen. Ausgehend von ihrem subjektiven BNE-Verständnis und eigenen Unterrichtsexemplaren rekonstruiert und reflektierten die Lehrer/innen die aus ihrer Sicht für BNE benötigten Kompetenzen.</p> <p>Im Rahmen der Studie wurden Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien und Mittelschulen interviewt. Leitlinien und Handlungsebenen des UNESCO-Projektschulnetzwerkes viele Parallelen zu BNE-Konzepten aufweisen.</p>
<p>Informationsschreiben zur Gruppendiskussion im Rahmen der Tagung der Regionalkoordinatorinnen, UNESCO-Projektschulnetzwerk, [REDACTED] Leipzig</p>	<p>Informationen zur Person und zum Dissertationsschwerpunkt</p>
<p>Gruppendiskussion:</p> <p>„Umsetzung von BNE: Kompetenzen von Lehrern/innen“</p> <p>Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Menschewissenschaftsbildung oder Umweltbildung stellen zentrale Schwerpunkte der UNESCO-Projektschularbeit dar.</p> <p>Im Rahmen einer 90-minütigen Gruppendiskussion befähigen ich mit Ihnen Fähigkeiten, welche Anforderungen im Bereich der Umsetzung von BNE beinhalten und welche Kompetenzen Sie als zentral für die Umsetzung von BNE im Rahmen Ihrer Tätigkeit als Lehrer/innen erachten. Ausgehend von Ihrem Wissen als Expertinnen und Experten für die UNESCO-Projektschularbeit und Ihren schulpfaktischen Erfahrungen erleichtern Sie die Umsetzung von BNE und die sich daraus ergebenden Anforderungen bzw. die dafür notwendigen Kompetenzen.</p> <p>Die Gruppendiskussion dient im Rahmen der unten beschriebenen wissenschaftlichen Studie (Dissertationsschwerpunkt) der preisbezogenen Reflexion der Herausforderungen bei der Umsetzung von BNE.</p>	<p>Kontakt:</p> <p>Universität Leipzig Erziehungswissenschaftliche Fakultät /Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Schulmädchensbereichs Frantziška Heinz Kant-Heine-Str. 22b 04229 Leipzig Telefon: 0341 9714 422 Fax: 0341 9714 429 E-Mail: frantziška.heinz@uni-leipzig.de</p>
<p>Methodisches Vorgehen:</p> <p>Mit Hilfe Fragipulpen wird die Gruppendiskussion angeregt. Ziel ist es, dass Sie untereinander in Gespräch kommen und ausgehend von den Fragipulpen diskutieren. Die Diskussion wird als Tondokument aufgezeichnet. Im Vorfeld erhalten Sie von mir Hinweise zur Durchführung der Diskussion sowie zur Wahrung der Anonymität. Zusätzlich werden anonym personenbezogene Daten erhoben (z.B. Geburtsjahr, Studienabschluss, student/innenrichtiger Fachkombination, Schulform).</p> <p>Nach Abschluss der Gruppendiskussion wird das aufgezeichnete Interview transkribiert und mit der Dokumentationsmethode ausgewertet. Die personenbezogenen Daten dienen der Beschriftung der Diskussionsgruppe.</p>	<p>Bei Fragen sprechen Sie mich gerne an! Ich danke Ihnen für die Bereitschaft zur Mitarbeit und freue mich auf eine interessante Diskussionsrunde!</p> <p>Mit freundlichen Grüßen,</p>
<p>Hinweise zur Teilnahme-Anonymität und Verwendung der Daten:</p> <p>Die Teilnahme an der Gruppendiskussion ist freiwillig und kann jeder Zeit zurückgezogen werden. Alle im Rahmen der Gruppendiskussion erlangenden Aufzeichnungen dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken und werden nicht veröffentlicht. Nach Abschluss der Auswertung erfolgt eine umfassende</p>	<p>Frantziška Heinz</p>
<p>Universität Leipzig Kant-Heine-Str. 22b 04229 Leipzig</p>	<p>Universität Leipzig Kant-Heine-Str. 22b 04229 Leipzig</p>
<p>Telefon: 0341 971-422 Telefax: 0341 971-429 E-Mail: frantziška.heinz@uni-leipzig.de</p>	<p>Telefon: 0341 971-422 Telefax: 0341 971-429 E-Mail: frantziška.heinz@uni-leipzig.de</p>

Tabelle 17: Personenbezogene Daten (Übersicht) der Teilnehmenden an der Gruppendiskussion (N=24)

Code	Schulart	unterrichtete Fächer
PT01W_SN-UN	Gymnasium	Musik/Religion
PT02M_SN+UN	Oberschule	Kunst/Pädagogik
PT03M_SN-UN	Oberschule	Biologie/Chemie
PT04W_SN+UN	Oberschule	Biologie/Chemie
PT05W_SN-UN	Gymnasium	Englisch/Französisch
HT01W_SN+UN	Oberschule	Biologie/Chemie
HT02W_SN+UN	Oberschule	Physik/Mathematik
HT03W_SN+UN	Oberschule	Mathematik/Physik
HT04M_SN+UN	Oberschule	Musik/Deutsch/Geografie
HT05W_SN+UN	Oberschule	Englisch/Geschichte
HT06M_SN+UN	Oberschule	Englisch/Gemeinschaftskunde
HT07M_SN+UN	Oberschule	Technik-Computer/Wirtschaft-Technik-Haushalt/Informatik
HT08W_SN+UN	Oberschule	Biologie/Chemie
HT09W_SN+UN	Oberschule	Deutsch/Mathematik
HT10M_SN+UN	Gymnasium	Geschichte/Deutsch
HT11W_SN-UN	Oberschule	Chemie/Biologie/Mathematik/Geografie
HT12M_SN-UN	Oberschule	Mathematik/Physik
HT13W_SN+UN	Oberschule	Biologie/Chemie
HT14W_SN+UN	Oberschule	Deutsch/Französisch
HT15W_SN-UN	Oberschule	Deutsch/Englisch
HT16W_SN-UN	Oberschule	Mathematik/Physik
HT17W_SN-UN	Gymnasium	Französisch
HT18W_SN+UN	Gymnasium	Sport/Geschichte
HT19W_SN-UN	Gymnasium	Latein
HT20W_SN-UN	Gymnasium	Geschichte/Russisch/Ethik
HT21M_SN-UN	Gymnasium	Mathematik/Physik/Sport
HT22W_SN-UN	Gymnasium	Französisch/Spanisch

Quelle: Eigene Darstellung

Franziska Heinze Bildung für nachhaltige Entwicklung als schulische Querschnittsaufgabe

Anforderungen an Lehrpersonen

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist eine wichtige schulische Querschnittsaufgabe. Doch auch 30 Jahre nach der ‚Agenda 21‘ und zahlreichen Programmen zur Implementierung von BNE in Schule und Unterricht zeigt sich weiter großer Handlungsbedarf aufseiten von Lehrpersonen, die als zentral für die Umsetzung von BNE betrachtet werden. Das Buch untersucht die professionellen Anforderungen an Lehrpersonen, die sich hinsichtlich der Umsetzung von BNE stellen. Die Analyse zeigt, dass insbesondere das Moment der Hingabe sich als zentral erweist, um BNE als Aufgabe unter prekären Bedingungen zu bewältigen.

Die Autorin: Franziska Heinze, Wiss. Referentin, Deutsches Jugendinstitut e.V.,
Abt. Jugend und Jugendhilfe, Fachgruppe Politische Sozialisation und
Demokratieförderung

ISBN 978-3-96665-068-7



9 783966 650687

www.budrich-academic-press.de