

Zweitveröffentlichung



Holfelder, Anne-Katrin

Zur Orientierung von Lehrpersonen im Spannungsfeld BNE : eine rekonstruktive Studie

Datum der Zweitveröffentlichung: 26.06.2026

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-115762x

Erstveröffentlichung

Holfelder, Anne-Katrin (2026): Zur Orientierung von Lehrpersonen im Spannungsfeld BNE : eine rekonstruktive Studie, in: Herausforderung Lehrer*innenbildung : Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion : HLZ, Bielefeld: Bielefeld School of Education, Jg. 9, Nr. 1, S. 215–232, doi: 10.11576/hlz-8309.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>

Zur Orientierung von Lehrpersonen im Spannungsfeld BNE – eine rekonstruktive Studie

Anne-Katrin Holfelder^{1,*}

¹ *Otto-Friedrich-Universität Bamberg*
**Kontakt: Otto-Friedrich-Universität Bamberg*
Institut für Erziehungswissenschaft
Markusstr. 8a, 96047 Bamberg
E-Mail: anne.holfelder@uni-bamberg.de

Zusammenfassung: Lehrkräfte sind dazu angehalten, das Leitbild Nachhaltigkeit in ihren Unterricht zu integrieren. Dies bringt hohe Herausforderungen mit sich: Sie sollen die Thematik pluralistisch unterrichten und ihre Schüler*innen nicht überwältigen. Zugleich sollen sie diese aber auch dazu motivieren, nachhaltige Entscheidungen zu treffen. Hier ergibt sich ein Spannungsfeld, das von Lehrkräften eine hohe Reflexionsfähigkeit der eigenen Position und Rolle abverlangt und damit Fragen des Professionsverständnisses berührt. In dieser explorativen Interviewstudie wurde mittels dokumentarischer Methode rekonstruiert, wie sich Lehrpersonen, die sich für Nachhaltigkeit engagieren, innerhalb dieses Spannungsfeldes orientieren. Fokus der Rekonstruktion waren Beschreibungen und Erzählungen von Situationen aus Unterricht und Schulalltag, die Aufschlüsse über das Verständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sowie die Lehrkraftrolle geben. Ausgehend davon wurden drei Orientierungen rekonstruiert und daraus Implikationen für die Lehrkräftebildung abgeleitet.

Schlagwörter: Lehrerbildung; Nachhaltigkeit; Nachhaltige Entwicklung; Professionalisierung; qualitative Forschung



1 Theoretischer Hintergrund – Herausforderungen einer BNE für Lehrkräfte

Lehrkräfte sollen im Kontext BNE Schüler*innen dabei unterstützen, Kompetenzen zu erwerben, die ermöglichen, nachhaltige Entscheidungen zu treffen und an der Findung nachhaltiger Lösungswege partizipieren zu können (z.B. Haan, 2008, S. 32). Für die Lehrkräfteaus- und -weiterbildung ergeben sich – neben strukturellen Herausforderungen wie bspw. curriculare Verankerung – vor allem solche Herausforderungen, die durch den hochkomplexen interdisziplinären Lerngegenstand selbst und den normativen Bildungsanspruch des Konzeptes (vgl. Heinze, 2026) entstehen. Diese Herausforderungen werden im Folgenden als Spannungsfeld für Lehrkräftehandeln skizziert.

Nachhaltigkeitsprobleme haben interdisziplinären Charakter und stellen meist sogenannte „super wicked problems“ (Levin et al., 2012) dar. Wenn Nachhaltigkeit nicht als feststehendes, sondern als prozessorientierte Leitidee betrachtet werden soll, dann erfordert dies einen ständigen Lernprozess und Selbstreflexion von Lehrenden (Varga et al., 2007, S. 243). Hierbei stellt sich zum einen die Frage, wie Lehrkräfte dem (interdisziplinären) Problemfeld mit eigener Disziplinarität ausreichend begegnen können, und zum anderen¹, wie Lernende in solchen hochkomplexen Problemfeldern motiviert werden können. Laub (2023) bezeichnet dieses Spannungsfeld in Anlehnung an Helsper (2004) als Antinomie: Die Lehrkraft muss diese hohe Komplexität vereinfachen, ansonsten ist die Thematik nicht vermittelbar (Laub, 2023, S. 61). Hinzu kommt, dass oft gewählte systemtheoretische Ansätze in Spannung mit der Lebenswelt der Schüler*innen stehen (ebd., S. 61). Verdeutlicht wird dies bspw. an der Thematisierung von individuellem Konsum, was eine starke Vereinfachung darstellt und falsche Kausalitäten erzeugen kann (ebd., S. 62). Es erscheint kaum möglich, BNE fachlich zu unterrichten und zugleich den Auftrag, Schüler*innen für Nachhaltigkeit zu motivieren, zu erfüllen. Der Umgang damit stellt eine Professionalisierungsaufgabe dar.

In Bezug auf das Bildungsverständnis einer BNE stellt die Unterscheidung von Vare und Scott (2007) die unterschiedlichen Pole dar: „BNE 1“ beschreibt die konkrete Vermittlung von Wissen- und Handlungsweisen, die eindeutig zu mehr Nachhaltigkeit beitragen und stellt somit einen instrumentellen Ansatz dar. Unter „BNE 2“ werden emanzipatorische Ansätze verstanden, die sich auf solche Probleme beziehen, bei denen es keine eindeutigen Wissens- und Handlungsbestände gibt. Ziel einer BNE ist in diesem Fall die Förderung von kritischem und lösungsorientiertem Denken, das einer ständigen Reflexion bedarf (ebd.). Die Ansätze sind komplementär zu verstehen, allerdings gibt es für die meisten Nachhaltigkeitsprobleme keine eindeutigen Lösungen bzw. nur dann, wenn die Thematik stark vereinfacht wird (s.o.). Vor allem in Bezug auf bildungstheoretische Fragen werden Ansätze einer BNE 2 häufiger favorisiert, da diese eher den Anspruch erfüllen, Schüler*innen mit keinem bestimmten Nachhaltigkeitsweg zu „überwältigen“ (vgl. Beutelsbacher Konsens, Wehling, 1977). Die Herausforderung, die Thematik plural zu unterrichten und keinen bestimmten Nachhaltigkeitspfad vorzuschreiben, wird in theoretischen Beiträgen seit Jahrzehnten ausgiebig diskutiert (z.B. Jickling, 1992). Es wird häufig auf die mögliche Gefahr einer einseitigen Betrachtung bzw. eines einseitigen Nachhaltigkeitsverständnisses seitens der Lehrkraft hingewiesen (Sund & Öhman, 2013). Auf konzeptioneller Ebene muss dieser Anspruch kein Widerspruch sein, wenn davon ausgegangen wird, dass es nicht den einen nachhaltigen Weg gibt. Der Bildungsauftrag liegt dann darin, Lernende zu befähigen, unterschiedliche Optionen zu entwickeln und zwischen ihnen abzuwägen. Auf der praktischen Ebene stellt dies aber eine nicht zu lösende Herausforderung dar, denn mit der konkreten unterrichtlichen Bezugnahme auf bestimmte Themen bzw. Probleme (und der Motivation zum Handeln) gehen

¹ Wenn BNE als Querschnittsthema von Schule verstanden wird, dann gilt dafür auch die Kritik von Dietz et al. (2026), wie bspw. die Übertragung der Lösung von gesellschaftlichen Problemen auf die heranwachsende Generation.

Vereinfachungen einher, die die Komplexität und Pluralität kaum noch darstellen können.

BNE 1 und BNE 2 sind nicht nur hinsichtlich der Ziele und Methoden zu unterscheiden, sondern auch in Bezug auf ihre Orientierungshilfe für Lehrkräfte. So fordern Ansätze einer BNE 2 Lehrkräfte insofern stärker heraus, als dass durch sie die Lehrkräfte keine direkte Rückmeldung zu ihrem Tun seitens der Schüler*innen erhalten (Henke et al., 2024, S. 153ff.). Für pluralistische und emanzipatorische BNE-Ansätze scheint es zu wenig Orientierungshilfe für Lehrkräfte zu geben. Pettig & Singer-Brodowski (2025) verweisen ebenfalls auf dieses Problem: Es sei unklar, woran sich Lehrkräfte in normativen Fragen orientieren können (ebd., S. 178), da sich u.a. auch viele kontroverse Aussagen von nicht-kontroversen kaum unterscheiden (ebd., S. 187) und damit die Erfüllung des Beutelsbacher Konsenses erschwert wird.

Das dargestellte Spannungsfeld wird noch komplexer, wenn man die Lehrperson mit ihrer Überzeugung und Motivation für BNE dazu nimmt. Im Kontext BNE steht sachliche Neutralität (im Sinne keiner Vorgabe welcher Nachhaltigkeitsweg der richtige ist) in Spannung zu der Lehrkraft, der eine Vorbildfunktion zugeschrieben wird (Heinze, 2022, S. 109). Heinze kommt bez. der Professionalisierungsaufgabe zu dem Schluss: „So sollen sie [die Lehrkräfte, A.-K. H.] einerseits die eigenen BNE-bezogenen Werthaltungen und Überzeugungen reflektieren und transparent machen können und andererseits ergebnisoffene Lernprozesse gestalten und begleiten“ (ebd., S. 125f.). Dies lässt gerade Reflexionskompetenz als elementar wichtigen Punkt erscheinen, da Lehrkräfte mit ihren eigenen Überzeugungen reflektiert umgehen müssen. Aufgrund der noch nicht flächendeckend verankerten BNE-Lehrkräfteausbildung muss davon ausgegangen werden, dass die Integration einer BNE überwiegend von ohnehin schon (privat) engagierten Lehrpersonen erfolgt (vgl. Grund & Brock, 2018), was die Notwendigkeit dieser Fähigkeit noch erhöht.

2 Forschungsstand

Im folgenden Abschnitt soll auf Forschungsarbeiten eingegangen werden, die das oben beschriebene Spannungsfeld berühren. Hierzu zählen v.a. Arbeiten, die sich mit der normativen Ausrichtung einer BNE in Bezug auf persönliche Voraussetzungen der Lehrkraft beziehen, aber auch solche, die sich mit der Herausforderung der Interdisziplinarität einer BNE für Lehrkräfte im Allgemeinen befassen. Beiden Aspekten ist gemein, dass sie Fragen von Fachlichkeit, Komplexität bzw. deren Reduktion berühren.

Andersson (2016) zeigt, dass diejenigen Lehramtsstudierenden, die einer moralischen Verpflichtung BNE zu unterrichten zustimmen, diejenigen sind, die weniger Bedenken haben, ihre Schüler*innen von der Richtigkeit nachhaltigen Handelns zu überzeugen. Die Studie von Van Poeck & Östman (2018) zeigt, dass die Lehrperson einen wesentlichen Anteil dazu beiträgt, ob bestimmte Themen hinsichtlich ihrer Möglichkeiten diskutiert werden oder Diskurse (durch Vereinfachungen) geschlossen werden. In der Studie von Sund (2015) wird deutlich, dass Lehrkräfte, die ein pluralistisches Verständnis von Nachhaltigkeit haben, die Thematik auch dementsprechend komplex unterrichten („pluralistic tradition“), wohingegen moralisch stark überzeugte Lehrkräfte ihre eigene Position favorisieren und die Thematik einseitig darstellen („normative tradition“) (vgl. Öhman & Östman, 2019). Ähnliches bestätigt auch Taube (2022) in einer Studie zu Globalem Lernen: Engagierte (und persönlich involvierte) Lehrpersonen unterrichten die Thematik häufiger unterkomplex. Hier ist die moralische Überzeugung nicht nur komplexitätsreduzierend, sondern spielt auch eine Rolle bei der methodisch-didaktischen Vermittlung. Mit Bezug auf die Studie von Kater-Wettstädt (2015) wird deutlich, dass die Überzeugung der Lehrkraft auch die Schüler*innenseite beeinflusst, da sich diese kaum tiefgehend mit der Thematik auseinandersetzen, wenn der Unterricht unter

von der Lehrkraft impliziertem Handlungsdruck steht. Auch wenn die persönliche Involviertheit der Lehrkraft in den meisten Studien problematisiert wird, verweisen Bergmüller & Taube (2023) darauf, dass zugleich Authentizität etwas ist, was Schüler*innen einfordern und Lernpotential bieten kann. Auch Lehrkräfte selbst verbinden mit BNE oft die Forderung einer „normativen Integrität“ der Person (Heinze, 2022, S. 261). Für die Frage der Implementation scheint die persönliche Voraussetzung der Lehrkraft ebenfalls entscheidend: Hempel, Lippl & Weigelt (2025) kommen in ihrer Studie zum Schluss: „Das wahrgenommene Engagement der Lehrkräfte erweist sich als zentrale Bedingung der Umsetzung, da es sowohl mit dem Grad der BNE-Implementierung als auch mit der Orientierung an didaktischen Prinzipien signifikant zusammenhängt“ (ebd., S. 7). Gerade deshalb ist es von Bedeutung, dass ein reflexiver Umgang seitens der Lehrkräfte mit ihren Haltungen und Überzeugungen in der Ausbildung initiiert wird.

Als weitere Herausforderung für Lehrpersonen bezüglich einer BNE lässt sich Interdisziplinarität nennen, da diese Lehrkräfte bspw. den Verlust fachlicher Glaubwürdigkeit befürchten lässt (Henze & Lob 2001, zit. n. Nagel & Affolter, 2004, S. 98) oder sie vor strukturelle Herausforderungen stellt (Quinn et al., 2015). Weiter werden auch generelle Zweifel daran geäußert, ob die von einer BNE geforderten Methoden (Varga et al., 2007) sowie der Fokus auf Handeln (Corney, 2006) überhaupt umsetzbar sind. Auch der generelle Mangel an Expertise und Wissen macht den Lehrkräften Probleme (Quinn et al., 2015). Ein Review von Evans et al. (2017) zu Lehrkräfteausbildner*innen ergab, dass diese vorwiegend BNE in ihrem eigenen Fach integrieren und weniger mit Lehrpersonen anderer Fächer kooperieren. Dies unterstreicht die Notwendigkeit von fächerübergreifenden Angeboten (bzw. Strukturen), denen auch in der Studie von Hempel et al. (2025) eine wichtige Rolle zukommt und gerade dort häufiger eine positive BNE-Wirkung wahrgenommen wird. Heinze (2022) beschreibt die Problematik mit fächerübergreifenden Angeboten wie folgt: Trotz eines Verständnisses von BNE als Querschnittsaufgabe implementieren Lehrkräfte BNE-Angebote überwiegend in ihrer Fachlogik, da BNE nicht losgelöst von den strukturellen Gegebenheiten der Schule gedacht wird (ebd., S. 259).

Insgesamt wird deutlich, dass BNE kein triviales Vorhaben für Lehrpersonen darstellt und deshalb ein höheres Augenmerk auf die (Aus-)Bildung von Lehrpersonen gelegt werden sollte. Die dargestellten theoretischen, aber auch empirischen Ausführungen zeigen, dass es notwendig erscheint, das oben herausgearbeitete Spannungsfeld näher zu untersuchen. Viele der o.g. Untersuchungen beziehen sich auf die Analyse von Unterricht, der zusätzlichen Handlungsdruck mit sich bringt. Des Weiteren wird sich in den dargestellten Studien vorwiegend auf einen Aspekt konzentriert und nicht auf das Zusammenspiel vieler Faktoren. In dieser explorativen Interviewstudie sollen deshalb Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie sich Lehrkräfte ohne konkreten unterrichtlichen Handlungsdruck in diesem komplexen Spannungsfeld orientieren.

3 Studie

Die Fragestellung dieser explorativen Studie² lautet: Wie orientieren sich Lehrkräfte im Spannungsfeld BNE, das sich zwischen einem vereinfachenden, aber potenziell motivierenden, BNE-Verständnis einerseits und einem fachlich anspruchsvolleren und pluralistischen, aber womöglich überfordernden bzw. demotivierenden, BNE-Verständnis andererseits aufspannt? Diese übergreifende Forschungsfrage wurde mittels Rekonstruktionen beantwortet, die folgende Teilfragen beantworten: Welche (impliziten) Annahmen gibt es über BNE? Woran orientieren sich Lehrkräfte bei BNE-Angeboten? Welche Rolle nimmt die Lehrkraft im Kontext BNE ein?

² Die Studie wurde im Rahmen einer Tätigkeit am IASS (jetzt: RIFS, Potsdam) durchgeführt und die Erstversion dieses Artikels auch dort verfasst. Diese Version wurde aktualisiert und an aktuelle Diskurse angepasst. Englischsprachig wurden Ergebnisse in Holfelder (2022) veröffentlicht.

Für die Studie wurde ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsvorgehen gewählt, da dies ermöglicht, implizite Wissensstrukturen der Lehrkräfte zu rekonstruieren (Bohnsack et al., 2013). In der Methodologie dieser Methode sind es gerade diese impliziten Wissensinhalte, die die Praxis bestimmen. So kann es durchaus sein, dass eine Lehrkraft explizit äußert, dass es wichtig sei, dass Schüler*innen selbst in die Lage versetzt werden sollten, einen Nachhaltigkeitsweg zu diskutieren, in den Beschreibungen der Lehrkraft aber immer wieder Situationen geschildert werden, die eine Fokussierung auf eine bestimmte Veränderung des Konsumverhaltens der Schüler*innen zeigen. Implizite Wissensinhalte äußern sich vor allem in Erzählungen und weniger in argumentativen Passagen (Nohl, 2017). Aus diesem Grund wurde durch den Interviewleitfaden versucht, die Lehrkräfte dazu aufzufordern, möglichst konkrete Situationen oder Entwicklungen zu beschreiben bzw. zu erzählen und weniger argumentativ, verallgemeinernd und abstrakt zu antworten (ebd. S. 18f.). Der Interviewleitfaden enthielt zunächst eine Aufforderung zu erzählen, wie die Lehrkräfte zum Nachhaltigkeitsunterricht und zum Thema Nachhaltigkeit gekommen sind, der Rolle einer BNE im Schulalltag und der Aufforderung konkrete (positive/gelungene und negative/herausfordernde) Situationen zu beschreiben (s. Anhang). Der Leitfaden dient dabei vornehmlich als „Gedächtnisstütze“ (Witzel, 1982, S. 90, zit n. Nohl, 2017, S. 18). Immanente Nachfragen, die sich auf bereits Gesagtes beziehen, sind möglich und waren in dieser Studie von besonderer Bedeutung, da viele Lehrkräfte Situationen nur kurz erwähnten und durch immanente Nachfragen gebeten wurden, diese Situationen ausführlicher zu schildern. Ausgewertet wurden v.a. Erzählungen und Beschreibungen, auch wenn sich unterschiedliche Textsorten selten klar voneinander trennen lassen (ebd., S. 23ff.) und sich in manchen Interviews nur ein geringer Anteil dieser Textsorten befand. Aus den Unterrichtserzählungen soll dabei nicht auf den tatsächlichen Unterricht geschlossen werden. In der Studie geht es vielmehr darum, die grundlegenden Orientierungen der Lehrkräfte hinsichtlich einer BNE zu rekonstruieren, die allerdings auch für Unterricht leitend sein können (vgl. auch Nikel, 2007, S. 548).

Ausgewählte Passagen der Interviews wurden transkribiert und in Anlehnung an die dokumentarische Methode interpretiert (Nohl, 2017). Zunächst erfolgte die formulierende Interpretation (Was wurde gesagt?) zur Rekonstruktion des expliziten Wissens; im Anschluss eine reflektierende Interpretation (Wie wird etwas gesagt? An was wird sich orientiert? Wovon grenzen sich Lehrkräfte ab?) zur Rekonstruktion des impliziten Sinngehaltes. Hier geht es um die Rekonstruktion einer „implizite[n] Regelhaftigkeit“ (ebd., S. 37ff.). Ein wesentliches Merkmal der dokumentarischen Methode ist der ständige Vergleich sowohl mit weiteren Passagen desselben Materials als auch mit weiteren Fällen (Nohl, 2017). Zum Vergleich (hier werden minimale und maximale Kontraste gewählt) muss ein gemeinsames Thema („tertium comparationis“) bestimmt werden (ebd.). Zum Vergleich in dieser Studie dienten die oben genannten Teilfragen (BNE-Verständnis, „Orientierungshilfen“ einer BNE, eigene Rolle). Aus diesen Vergleichen wurden letztlich drei (sinngenetische) Typen rekonstruiert, die in dieser Studie die Frage (mit maximalem Kontrast) beantworten, wie sich Lehrkräfte im Spannungsfeld orientieren. Für die ersten beiden Typen konnte eine Sättigung (ebd.) erreicht werden, für den letzten Typ nicht.

Insgesamt wurden zwölf Lehrkräfte aus zwölf unterschiedlichen Schulen interviewt, die überwiegend in der Sekundarstufe unterrichten, jedoch unterschiedliche Fachhintergründe vorweisen. Die Lehrkräfte wurden über unterschiedliche BNE-Verteiler erreicht, aber auch über direktes Kontaktieren von Schulen, die BNE-spezifischen Unterricht oder Projekte anbieten. Vier Lehrkräfte waren der Interviewerin bereits bekannt und wurden direkt angeschrieben. Da die Antwortrate sehr niedrig war, wurden alle Lehrkräfte interviewt, die sich meldeten.

4 Ergebnisse

Insgesamt wurden drei unterschiedliche Orientierungen rekonstruiert, die im Folgenden exemplarisch durch Interviewausschnitte dargestellt werden. Diese dienen jedoch nur zur Veranschaulichung und nicht als alleinige Begründung für die Orientierungen.

4.1 Nachhaltigkeitsunterricht als Vermittlung von eindeutigem Wissen

Diese Orientierung wurde bei sieben der interviewten Lehrpersonen vorgefunden. Die Befragten dieses Typs geben an, dass das Thema Nachhaltigkeit sie schon lange begleitet. Bei den meisten wurde das Interesse während ihrer eigenen Schul- oder Studienzeit geweckt. Die Lehrkräfte dieses Typs orientieren sich an einem vermeintlich festen Wissenskanon, der sowohl Wissen über bestimmte Sachverhalte als auch Handlungsalternativen einschließt. Es dokumentiert sich, dass sie diese Wissensinhalte für wahr und (normativ) richtig halten und deshalb ihren Schüler*innen dieses Wissen vermitteln möchten. Im Folgenden soll dies anhand der Ausführungen zur Frage nach einer konkreten positiven Unterrichtssituation illustriert werden. Christian³, ein Lehrer, der seit knapp 20 Jahren Sprachen und Wirtschaft an einer weiterführenden Schule unterrichtet, beantwortet die Frage nach einem erfolgreichen Moment wie folgt:

Hm, joa hm. Da gibt's *natürlich sehr viel*. (6) Schöne Momente (2) schöne Momente sind oft in den Klassen. Wenn ich (2) das ist sowieso für mich *als als* Lehrer so mit (2) mein Elixier, wenn ich irgendwie merke dass ein Groschen fällt oder dass Schüler(1)innen zum Nachdenken kommen. Weg von so dieser Mainstream Prägung die meisten bringen ja vorgefertigte Meinungen äh oder äh Klischees oder äh Vorstellungen von Welt und Wirtschaft und Nachhaltigkeit so en bisschen aus dem Alltag mit. Aus den Medien, und das ist oft halt, wenn du dich damit auskennst (3), °ja°, mit wenig Substanz oder oft auch (1) falsch, ja, oder fragwürdig, *so nenn ich 's mal eher*, und dann merkst du, okay, die kommen ins Nachdenken, also das sind so schöne Momente.

Christian kontrastiert Wissen, das er seinen Schüler*innen vermitteln möchte, mit „Mainstream“-Meinungen und -Vorstellungen, von denen er sich deutlich abgrenzt. Diese bezeichnet er als „falsch“ oder zumindest „fragwürdig“. Bildung wird auf expliziter Ebene von Christian im Sinne eines aufklärerischen Ideals als selbstständiges Denken präsentiert. Doch zugleich macht er sein Ziel deutlich, dass die Schüler*innen nicht nur zum Denken angeregt werden sollen, sondern im besten Fall ihre Meinung auch ändern sollen. Dies wird mit dem Ausdruck „Groschen fällt“ angedeutet und kommt auch in weiteren Passagen zum Ausdruck in denen er als Erfolgsmoment von einer wahrgenommenen Änderung berichtet. Konkreter wird Christian dabei nicht, auch nicht im weiteren Interview. Es bleibt zwar unklar, was die Schüler*innen denken bzw. denken sollen und dennoch scheint es eine bestimmte Richtung zu geben, die von ihm als wahr und richtig anerkannt wird. Die Orientierung an richtigem Wissen, das mit gängigem Wissen kontrastiert wird, ist das wesentliche Merkmal dieses Typs. Lehrkräfte dieses Samples geben als Erfolg überwiegend Beispiele an, in denen von individuellem verändertem Handeln berichtet wird (z.B. Kauf von ökologischen und fair gehandelten Produkten). Bildung wird dabei als ein Mittel für eine gesellschaftliche Transformation betrachtet, was anhand des folgenden Zitates von Marlies deutlich wird. Marlies ist seit über 25 Jahren an einer Gesamtschule tätig und überwiegend im Bereich Umweltbildung aktiv.

Also manche denken ja also-also es gibt ja auch Lehrer und Kollegen, die denken so: Ja, das mit der Nachhaltigkeit ist doch alles so wirr und ja, ich denke immer nein, es ist nicht so. Ja, weil, also gerade wenn man jetzt hier wieder an die Klimakonferenz zum Beispiel denken und die beobachten, dann wird ganz klar: Wenn wir das nicht (2) also eigentlich (2) ich °finde es ja fast schon zu spät°, ist ja auch zum Teil schon zu spät, aber wenn wir nicht

³ Alle Namen sind anonymisiert.

sozusagen alle mit in dieses Boot holen und allen sozusagen verdeutlichen, dass es, ja, lebensnotwendig ist, dann ham wir verloren als Menschheit. So, ja. Also das ist so mein großes Ziel, aber (3) ja und bei den Schülern kommt es eben auf jeden Fall schon an. Und da bin ich schon relativ froh darüber. Und die tragen es natürlich auch in die Haushalte zum Teil, also nach Hause, an die Eltern.

In diesem Zitat wird deutlich, dass sich von einem Verständnis von Nachhaltigkeit als kompliziert oder umstritten abgegrenzt wird. Das Ziel von Bildung wird konkretisiert: Es geht darum, „alle mit in dieses Boot [zu, A.-K. H.] holen“, da es „lebensnotwendig“ erscheint. Die Ursache des bzw. ihres Bildungsanliegens wird als dringlich umschrieben und scheint Bildung als zielführende Maßnahme zu rechtfertigen. Bildung als ein Instrument zu verstehen wird auch bei Christian deutlich – auch wenn dies keineswegs als alleinige Lösung betrachtet wird. Er kontrastiert die Dringlichkeit der Sache mit den zu langsamen Bildungsbemühungen. Die äußere Lage rechtfertigt Bildungsbemühungen, auch wenn sich Resignation ausdrückt, da sich „der große Tanker Bildung“ (ein Ausdruck, den Christian für Bildung verwendet) nicht bewegt. Die häufig ausgedrückte Resignation kann dabei ebenfalls als eine Orientierung an richtig und wahr interpretiert werden und damit letztlich auch an moralischen Kategorien. Ein weiteres Merkmal dieses Typs ist, dass klare Abgrenzungen zu Personen (Kolleg*innen, Vorgesetzte oder die breite Bevölkerung) vorgenommen werden, die sich nicht dem Nachhaltigkeitsleitbild verpflichtet sehen. In dieser Abgrenzung bestätigt sich die Wahrnehmung der eigenen Position als richtig, worin sich womöglich auch die eigene Rolle als Weitergebende*r von (wertekonnotiertem) Wissen begründet.

4.2 Nachhaltigkeitsunterricht als Spannungs- und Reflexionsfeld

Dieser Typ, der bei vier Lehrkräften rekonstruiert wurde, ist dadurch gekennzeichnet, dass Nachhaltigkeitsunterricht als ein Spannungsfeld wahrgenommen wird. Anders als in der zuvor beschriebenen Orientierung geht es nicht vorwiegend darum ein bestimmtes Wissen zu vermitteln bzw. solches als richtig oder falsch zu klassifizieren. Die Lehrkraft bezieht sich auch auf den Wert Nachhaltigkeit, BNE-Unterricht ist aber auch immer mit weiteren (pädagogischen) Herausforderungen verbunden bzw. konkurriert mit diesen. Immer wieder beschreiben Lehrkräfte dieses Typs Herausforderungen, die sie zur anschließenden Reflexion anregen. So beschreibt beispielsweise Birgit, die seit wenigen Jahren an einem privaten Gymnasium unterrichtet, eine Situation im Klassenzimmer, in der eine Schülerin den Klimawandel leugnete.

Ich hatte da einen äh in Klasse 10 wirklich mal'n Fall, dass'n Vater voll dagegen war und die Tochter hat die ganze Zeit nur diskutiert also gesagt, das stimmt alles nicht. Das war ganz interessant, äh eine ganz interessante Thematik. Ähm und da hatte ich dann auch einen Wissenschaftler-wir haben ja Eltern, die äh viel in der Forschung arbeiten hier. Ähm dann hatte ich einen Klimawissenschaftler dazu eingeladen, das war cool. Also das war echt ein Konflikt, und der fand das auch ganz spannend. (2) Ähm und wie gesagt, ich ähm finde es kann auch als Konflikt stehenbleiben. Ähm und es geht mir nicht darum jeden zu überzeugen oder auch bei Konsumethik. Ähm es geht mir nicht darum zu sagen, so, jetzt kaufen wir alle nur noch äh nachhaltige Produkte. Ich will einfach nur dass sie mal darüber nachdenken. Und ähm (2) wenn man schon drüber nachdenkt=also, ich glaube, der Weg von Schule raus ist doch ein komplizierter Weg. Also das Schulwissen mit in den Alltag zu nehmen ist nicht so einfach. Ähm da nehme ich mich auch nicht aus. Dass ich nur äh irgendwie darauf achte so. Aber wenn das ab und zu geschieht, dann würde mich das freuen (...) Und wie gesagt, ich ähm ihr Vater hat diese Meinung, dass ich bin- die Sache iss ich bin ja auch, ich bin ja auch kein Fachwissenschaftler. Ich kann da wahrscheinlich so: äh gar nicht so fachlich gut argumentieren, dass ich sagen kann, was dein Vater sag, ist falsch und was ich sag is richtig. Das habe ich gar nicht versucht (2). Wir haben nur-ähm ich musste da gar nicht viel machen. Es war eher, dass ich aufpassen musste, die anderen waren ziemlich empört zum Teil, über ihre Aussagen. Da musst ich aufpassen, dass das nicht so überhandnimmt. Und habe eher

dafür gesorgt, dass Meinungen stehen können (3) dass man sie natürlich versucht zu untermauern ähm.

Die Schülerin und ihr Vater werden als Ausnahmefall benannt („wirklich mal einen Fall“). Es erfolgt jedoch, im Kontrast mit dem vorherigen Typ, keine weitere explizite Abgrenzung. Birgit beschreibt, dass sie sich selbst auch nicht als Fachwissenschaftlerin sieht, was zeigt, dass Inhalte für BNE anders als bei Typ 1 nicht an eindeutigen Kategorien (wahr und richtig) ausgewählt werden, sondern auch komplexe fachfremde Aspekte thematisiert werden. Ihren Unterrichtsfokus beschreibt sie mit dem Versuch, „dass Meinungen stehen können, dass man natürlich versucht sie zu untermauern“. Auch hier zeigt sich ein Unterschied zu der zuvor beschriebenen Orientierung bei der eindeutig ist, welches das richtige Wissen ist bzw. dass es dies in jedem Falle gibt. Bildung wird weniger als ein Instrument betrachtet, ein bestimmtes von der Lehrperson vorgegebenes Ziel zu erreichen bzw. die Gesellschaft konkret zu verändern. In erster Linie soll Unterricht informieren und Bewusstsein für die Thematik schaffen. Dazu scheint auch zu gehören, dass es unterschiedliche Meinungen zu einem Thema gibt. Auch wenn Birgit klar äußert, dass sie sich über Handlungsänderungen der Schüler*innen freut, ist dies in ihren Ausführungen nicht ihr primärer Fokus.

In einer weiteren Situation, die sie beschreibt und als herausfordernd empfand, äußert eine Schülerin, dass sie trotz des Wissens über die Arbeitsbedingungen einer bestimmten Sportmarke nicht aufhören möchte, diese Marke zu konsumieren.

Aber ich hab dann auch en Fall gehabt gerade da hat eine gesagt, da habe ich gesagt, es gibt halt so ne App, wo man mal so gucken kann, ähm wie nachhaltig die halt arbeiten. Da kann man seine Marken dann einfach mal angucken, und sie meint, sie kann einfach nicht von runter, ich sag es jetzt, [Marke] ist mir einfach wichtig, nachdem wir durchgenommen hatten, wie schlimm das für die Arbeiter, zum Teil, wenn man ein T-Shirt für fünf Euro kauft °oder so ne°. Und das fand ich dann schon problematisch, drauf einzugehen, dass man danach dann sagt, es ist mir trotzdem einfach (3) ich kann da nicht von runter. Also das war es-also das war für die anderen dann auch schwierig. (3) Ähm Ich hab ja dann nur gesagt ja, was könnte ich da machen? Ich hab dann versucht, okay, es ist so. Ich meine, kann man ja auch manchmal nachvollziehen. Dann denkt man okay, ich möchte das unbedingt haben, es ist mir alles andere egal. Da habe ich halt so in die Runde gefragt was könnte man machen, wenn man das jetzt so gerne will?

Anhand dieses Zitates wird deutlich, dass sich auch Birgit am Nachhaltigkeitsleitbild orientiert, dies jedoch nicht das dominant leitende Kriterium in ihrem Unterricht darstellt. In der Beschreibung ihrer Reaktion orientiert sie sich zunächst an der Schülerperspektive. Dies schließt zum einen deren konkrete Wünsche ein, zum anderen eine realistische Einschätzung davon, wie schulisches Wissen in den Alltag übersetzt wird. Zwar zeigt sich hier auch eine Konzentration auf konkretes Handeln, im Unterschied zum vorherigen Typ ist dies aber eher als ein Angebot gerahmt und weniger als eine konkrete Lösung. An einer späteren Stelle des Interviews kommt Birgit nochmals auf die Situation zu sprechen. Hier markiert sie einen Unterschied zwischen ihrer Rolle als Lehrerin und sich selbst als Privatperson. So äußert sie, dass ihre erste Reaktion Lachen gewesen sei, wenn sie der Reaktion der Schülerin außerhalb ihrer Rolle als Lehrperson begegnet wäre. Zugleich deutet sie einen Reflexionsprozess „im Nachhinein“ an, der das Handeln der Schülerin als menschliches Merkmal bezeichnet. Beide Aspekte, die Reflexion der Lehrkraftrolle und die Reflexion des eigenen Handelns werden auch von William geäußert. William hat 25 Jahre als Lehrer an einer weiterführenden Schule gearbeitet, bevor er einer anderen schulbezogenen Tätigkeit nachging.

Für mich wurde es mal ein Problem, als ich dann mal-mal irgendwie auch über Mobilität oder ich hatte ein Projekt Mobilität, und bin dann auch ab und zu, damals hat ich noch ein Auto, zur Schule gefahren und es war dann mit ein Grund, warum ichs abgeschafft habe. Weil ich dachte, weil mir ist es immer peinlich, weil ich hab dann manchmal geguckt sieht mich einer. Das war für mich schon ein deutlicher Grund, also eins-einer von drei Gründen.

William beschreibt hier rückblickend eine Veränderung seines Handelns. In dieser Beschreibung wird eine Differenz zwischen dem Nachhaltigkeitsanspruch, weniger bzw. kein Auto zu fahren, und eigenem Handeln beschrieben, die bei der Entdeckung von anderen Personen im schulischen Kontext (Schüler*innen und Kolleg*innen) als schamhaft beschrieben wird. Ob dies in einer Rolle als Vorbildcharakter verstanden wird oder Nachhaltigkeit als ein strikt zu befolgendes Konzept verstanden wird, ist nicht zu belegen. Was vielmehr gezeigt werden soll, ist, dass sowohl Birgit als auch William Reflexionsprozesse aufgrund ihrer Unterrichtseinheiten beschreiben. Nachhaltigkeit, oder genauer Nachhaltigkeitsunterricht wird damit auch als eigener Lernprozess verstanden. Die Lehrpersonen dieses Typs betrachten sich nicht als vorwiegend „Wissende“, die ihr Wissen weitergeben, sondern befinden sich ebenfalls in einem Lernprozess. Zwar klassifiziert auch William (deutlich stärker als Birgit) bestimmtes Handeln als richtig und weist damit Parallelen zum ersten Typ auf. Im Kontrast zu diesem ersten Typ, begreift er sich selbst aber auch in einem Lernprozess und nicht als bereits auf einer bestimmten Seite stehend, wie es bei dem zuvor beschriebenen Typ der Fall war.

4.3 Nachhaltigkeitsunterricht als eine veränderte Unterrichtskultur

Diese Orientierung wurde im Sampling nur bei einer Lehrkraft herausgearbeitet. Hinsichtlich des Erkenntnisgewinns, v.a. für die Lehrkräftebildung, bietet dieser Fall aber wichtige Erkenntnisanstöße, weswegen er hier dargestellt werden soll. Paul ist ein junger Lehrer, der seit drei Jahren an einer Grundschule unterrichtet. Sein erster Kontakt zu der Thematik erfolgte an der Universität. Er stellt somit die einzige Lehrperson aus dem Sample dar, die in und durch ihre Ausbildung von BNE erfahren hat. Ein Kontrast zum ersten Typ deutet sich bereits in der Ausführung seines Verständnisses für BNE an: BNE ist für ihn zunächst ein didaktisches Konzept, eine seinen Unterricht strukturierende Idee. Zwar nennt er als übergeordnetes Ziel auch, dass die Schüler*innen Nachhaltigkeitsfragen verstehen und sich nachhaltig verhalten können, dies scheint aber durch konkrete didaktische Mittel wie Komplexitätserhalt oder Perspektivität erreichbar. Es steht hier weniger die moralische Rahmung der Thematik im Mittelpunkt als vielmehr der Erhalt von Komplexität. Dies zeigt sich auch bei der Antwort auf die Frage, ob er einen bestimmten Moment bzw. eine bestimmte Situation beschreiben könne.

Ähm, was für mich persönlich, glaube ich, mit die schönsten Momente s-sind, ist, wenn ich ein Thema im Rahmen von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung durchdacht und °auch so durchgeführt habe°. Am spannendsten finde ich eigentlich oder am, am Schönsten, ähm, wenn im nächsten Thema, wenn ich mich erst mit Klimawandel beschäftige und dann geht es um Mobilität und im nächsten Thema, die Kinder den äh Bogen schlagen und sozusagen das miteinander in Verbindung bringen und dann fragen hä, das, das gehört doch da zusammen? Also ich finde, so ein vernetztes (2) Denken, was entsteht, ist (.), also ist ein, ein Ziel. Und natürlich ist es auch, ich finde, den, den Kindern, auch den Kindern muss schon deutlich werden, dass wir eben in einer Welt leben, die endlich ist, wo die Ressourcen endlich sind und, dass wir mit unserem Lebensstil darauf einen Einfluss haben.

Auch hier nennt Paul zunächst eine konkrete Kompetenz, bevor er das übergeordnete Ziel der Nachhaltigkeit nennt. Er definiert den Erfolg einer Unterrichtseinheit durch die Performanz des vernetzten Denkens. Damit nennt er ein im Unterricht konkret wahrnehmbares Ziel, was sich von den anderen Lehrpersonen unterscheidet: Es werden hier keine bestimmten Handlungs- oder Denkweisen genannt, die von der Lehrperson als nachhaltig bzw. richtig bewertet werden. Insgesamt bleibt über das Interview hinweg unklar, was konkret von Paul als nachhaltig bezeichnet wird, da er immer wieder auf bestimmte Kompetenzen zu sprechen kommt. In der folgenden Passage wird aber deutlich, dass BNE auch für ihn mit einer klaren Vorstellung von gut und schlecht konnotiert ist. Zwar nicht in Bezug auf Handeln, sondern in Bezug auf Unterricht. Insgesamt stellt BNE eine Neuausrichtung von Schule und Unterricht dar und wird von ihm auch als Generationenthema gerahmt.

Und, das glaube ich, einigen nicht klar ist, dass es schon (2) eine Neuausrichtung braucht, also, dass man natürlich auch bestimmte Dinge in einer bestimmten Richtung andeutet, aber, dass wir einige Dinge, auch wenn es um Partizipation geht, eben nur angedeutet lassen. Und, dass es da, da weitergehen muss. Und da merke ich, hat man dann manchmal mit Aggressionen und Wut zu tun, grade bei älteren Kollegen. (2) So, und es ist auch nachvollziehbar, weil viele haben ja ihre Materialpakete geschnürt, die sie gerne weiter benutzen wollen. Und, äh, dann es ist natürlich unpraktisch, wenn man noch mal um (.) umbauen muss, glaube ich. Da ist man vielleicht als junger Lehrer noch etwas flexibler.

Die notwendige Innovation in Schule begründet Paul durch die Überwindung der bloßen Andeutung von Unterrichtsinhalten. Er wird jedoch nicht konkreter. Paul beschreibt Widerstände seiner „älteren Kollegen“ gegen diese Innovation und sieht als Grund deren fehlende Flexibilität. Ähnlich zu den anderen Typen wird Nachhaltigkeit auch als etwas „Richtiges“ beschrieben, das mit dem Bisherigen kontrastiert wird. Diese Kontrastierung geschieht jedoch auf der didaktischen Ebene und nicht auf der Ebene von Denken und Handeln.

5 Zusammenfassung und Diskussion

In dieser explorativen Interviewstudie mit Lehrpersonen sollten erste Erkenntnisse zu der Frage gesammelt werden, an was sich Lehrkräfte hinsichtlich der komplexen Anforderungen einer BNE orientieren. Dazu wurde das tieferliegende Verständnis einer BNE, Orientierungshilfen für die Lehrkräfte sowie der eigenen Rolle im Nachhaltigkeitskontext rekonstruiert. Insgesamt ließen sich drei Orientierungen bzw. Typen rekonstruieren, die sich im oben beschriebenen Spannungsfeld unterschiedlich positionieren lassen. Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammengefasst und hinsichtlich ihrer Ausrichtung für die Lehrkräftebildung diskutiert.

„Nachhaltigkeitsunterricht als Vermittlung von eindeutigem Wissen“: Dieser Typ weist die stärkste normative Orientierung auf, da nachhaltiges Handeln und Denken als moralischer Anspruch formuliert werden. Die Lehrpersonen dieses Typs orientieren sich in der BNE-Konzeption an eindeutig zu definierenden Wissensinhalten und Handlungsweisen (was nicht bedeuten muss, dass sie Nachhaltigkeitsprobleme nicht als komplex begreifen). Es überrascht daher nicht, dass sie bei erfolgreichen Momenten genau solche nennen in denen Handlungsänderungen der Schüler*innen präsentiert werden. Sie sind an äußeren Kriterien (Gesellschaftsveränderung durch veränderte Handlungsweisen) orientiert, was ein instrumentelles Bildungsverständnis aufweist (ähnlich zur BNE 1). Begründet wird dies durch die sachliche Ebene und ihre Dringlichkeit. Die Lehrpersonen begreifen sich selbst als auf der richtigen Seite stehend. Damit stellt sich die Frage nach dem Spannungsfeld zwischen einer pluralistischen Darstellung der Thematik und der eigenen Position (und damit einer möglichen Vereinfachung) weniger: Davon ausgehend, dass die gewählten Nachhaltigkeitsinhalte eindeutig richtige Aspekte darstellen, erscheint es auch nicht weiter problematisch, dass dieses Wissen an Schüler*innen weitergegeben werden soll. Es zeigt sich ein eher klassisches Lehrkraft-Schüler*innen-Bild, in dem Wissen von (wissenden) Lehrer*innen an (unwissende) Schüler*innen weitergegeben wird. Dieser Typ zeigt eine hohe Ähnlichkeit zu dem Typ „normative tradition“ (Öhman & Östman, 2019) in Bezug auf Umweltbildungsunterricht. In Bezug auf eine mögliche soziogenetische Typenbildung, die hier nur andiskutiert werden kann, da die Studie nicht darauf ausgelegt war, ist auffällig, dass sich fast alle interviewten Lehrpersonen in nachhaltigkeitsassoziierten (Lehrer*innen-)Initiativen bzw. Gruppen engagieren.

„Nachhaltigkeitsunterricht als Spannungs- und Reflexionsfeld“: Dieser Typ zeigt im Vergleich mit dem ersten Typ ebenfalls eine normative Ausrichtung. Auch hier existiert eine Vorstellung von konkreten nachhaltigen Handlungen. Für die Lehrpersonen ist das

Leitbild sowohl privat als auch schulisch wichtig, aber nicht als dominant für die unterrichtliche BNE-Ausrichtung zu verstehen. Sie treten immer wieder in Reflexion über das Bildungskonzept und vor allem ihre eigene Rolle. Das eigene Handeln wird nicht als per se nachhaltig oder richtig definiert, sondern ist ebenfalls Bestandteil dieser Reflexion. Damit ist das klassische Lehrkraft-Schüler*innen-Bild ein Stück weit aufgelöst. In erster Linie soll den Schüler*innen die Problematik bewusstwerden, auch wenn Momente der Handlungsumstellung von vielen dennoch als wünschenswert bzw. als positive Rückmeldung betrachtet werden. In Bezug auf die Diskussion des o. g. Spannungsfeldes zeigt sich, dass dies zum einen mit einem Bildungsverständnis bearbeitet wird, das Bildung stärker als ein Mittel der Bewusstseinschaffung und als ein Angebot versteht. Den Schüler*innen soll zunächst die Thematik bewusst sein, die thematisierten (Handlungs-) Alternativen werden als mögliche Angebote verstanden. Lehrkräfte dieses Typs zeigen damit eine stärkere Schülerorientierung, sachliche bzw. gesellschaftliche Ziele (einer BNE) können in Spannung zu pädagogischen Prinzipien stehen. Zum anderen scheint die Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Rolle in der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses eine wichtige Rolle zu spielen. Bezüglich einer Soziogenese kann hier genannt werden, dass die Lehrkräfte überwiegend davon berichten, sich vorwiegend fachlich mit der Thematik befasst zu haben.

„Nachhaltigkeitsunterricht als eine veränderte Unterrichtskultur“: Diese Orientierung, die BNE in erster Linie als ein didaktisches Prinzip versteht, konnte nur bei einer Lehrkraft nachgewiesen werden. Im Kontrast zu den anderen beiden rekonstruierten Orientierungen steht eine didaktische Neuausrichtung von Unterricht im Mittelpunkt. Diese Neuausrichtung umfasst den Kompetenzerwerb von nachhaltigkeitsrelevanten Kompetenzen (v.a. vernetztes Denken, Perspektivenwechsel), die sich für die Lehrkraft im Unterricht nachweisen lassen. Die beschriebene Spannung wird durch die Fokussierung auf diese Innovationen und den konkreten Output der Kompetenzperformanz umgangen. Diese Kompetenzen werden letztlich nicht konkret mit dem Nachhaltigkeitsleitbild verbunden. Und dennoch wird auch bei dieser Orientierung der eigene Standpunkt, die Unterrichtskultur zu erneuern, als richtig dargestellt. In Bezug auf eine mögliche soziogenetische Typenbildung erscheinen zwei Aspekte interessant: Zum einen hat die Lehrkraft als einzige bereits in ihrer Studienzeit Kurse zu BNE belegt, zum anderen berichtet die Lehrkraft zunächst von eigenen Widerständen gegen das Bildungskonzept, die sich aber mit Kennenlernen des Konzeptes legten.

In Bezug auf Fragen zur Lehrkräftebildung kann zunächst festgehalten werden, dass Lehrpersonen, die sich einer BNE verpflichtet fühlen, sehr unterschiedliche Auffassungen von dieser haben: Diese kann als Mittel zur gesellschaftlichen Veränderung, als ein Angebot zur Bewusstseinsbildung, aber auch als Kompetenzerwerb, verstanden werden. Hier erscheint es notwendig, dass in der Lehrkräftebildung ein breites mögliches Spektrum einer BNE mit Vor- und Nachteilen vorgestellt und diskutiert wird. Um eine BNE pluralistisch zu verstehen und nicht als reines Instrument, haben sich in dieser Studie zum einen die Selbstreflexion und Schülerorientierung als wichtig herausgestellt, zum anderen die Konzentration auf BNE-Kompetenzen selbst. Des Weiteren hat sich gezeigt, wie wichtig es ist, Nachhaltigkeitsthemen mit einem systemischen Ansatz zu verfolgen (vgl. Evans et al., 2017), um eben nicht einfache Lösungen und Kausalitäten zu vermitteln. Diesem Punkt könnte in der Lehramtsausbildung stärker über eine fachlich-interdisziplinäre Ausbildung begegnet werden. Viele der interviewten Lehrkräfte haben sich Themen einer BNE selbst angeeignet, teils über privates Engagement. Ebenso sollte BNE als fächerübergreifender und schulgestaltender Ansatz vorgestellt werden (vgl. Biehl & Heinrich, 2022), die Lehrkräfte berichteten ausschließlich über eigenen Unterricht oder selbst durchgeführte AGs (ohne interdisziplinären Bezug, aber mit klarem Handlungsbezug). Auch wenn das Engagement der Lehrkräfte die Thematisierung von BNE positiv beeinflusst (vgl. Dietz et al., 2026), wurde v.a. bei Typ 1 und 3 (in Teilen auch bei Typ 2) deutlich, dass BNE eine Thematik ist, die starke Abgrenzungstendenzen

(zu nicht-nachhaltigen Handlungen, Kolleg*innen, der breiten Bevölkerung) aufweist, ein Phänomen, das bereits in Bezug auf nachhaltigkeitsengagierte Jugendliche nachgewiesen wurde (Asbrand, 2009; Holfelder, 2018). Sollte sich dies auch im pädagogischen Setting bemerkbar machen, könnte eine unvoreingenommene und tiefere Beschäftigung mit der Thematik seitens der Schüler*innen erschwert werden (vgl. Kater-Wettstädt, 2015). Vielleicht wird dieses Phänomen durch eine flächendeckendere Lehrkräfteausbildung ein wenig reduziert, es bleibt jedoch Aufgabe der Lehrkräftebildung dies zu reduzieren und zur Reflexion anzuregen: Dies könnte durch einen Fokus auf die Schüler*innenperspektive (und einen pädagogischeren Zugang) erfolgen, aber auch über ein tiefgreifenderes Verständnis von Nachhaltigkeitsproblemen.

Es wurde in allen Interviews deutlich, dass Lehrkräfte eine konkrete Handlungsänderung von Schüler*innen als Erfolgsmeldung ihres Unterrichtes betrachten, auch wenn sie (wie im Falle von Typ 2 und 3) nicht im Vordergrund steht. Dies verdeutlicht, was Pettig & Singer-Brodowski (2025) unter einer fehlenden Orientierung für eine pluralistische BNE problematisieren. Es fehlt an Alternativen, die die eigenen Bemühungen als positiv wertschätzen. Die Konzentration auf die Kompetenzperformanz bei Paul (Typ 3) könnte hier ein erster Anhaltspunkt für die Lehrer*innenbildung sein.

Insgesamt wurde in dieser Studie (erneut) deutlich, dass für die Verankerung einer BNE strukturelle Aspekte (z. B. curriculare Vorgaben) allein keineswegs ausreichend sind. Professionalisierungsaspekte sowie Haltungen der Lehrkräfte selbst müssen immer mitgedacht werden, denn „BNE entfaltet ihre Wirkung nicht primär durch curriculare Vorgaben oder programmatische Leitbilder, sondern durch die professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen bzw. von Dozierenden der Lehrpersonenbildung“ (Wilhelm et al., 2026, S. 3). Auch das Aufgreifen von Querschnittsaufgaben in der Lehrkräftebildung mit all ihren Herausforderungen (Dietz et al., 2026) könnte ein gewinnbringender Ansatz sein.

Sehr aufschlussreich für die Lehrkräfteausbildung könnte die weitere Verfolgung der Soziogenese dieser unterschiedlichen Orientierungen sein. Gerade Typ 3 zeigt, wie BNE als fester Bestandteil im Studium wirken kann. Dennoch muss auch auf die Grenzen der Studie aufmerksam gemacht werden: Neben generellen Grenzen von qualitativ(-rekonstruktiv)er Forschung muss darauf verwiesen werden, dass das Sampling höheren Qualitätsstandards entsprechen hätte können. Aufgrund der sehr geringen Rückmeldequoten gab es keine Möglichkeit der besseren Auswahl von Interviewpersonen und damit auch möglichen weiteren Kontrasten, die im Feld existieren könnten. Des Weiteren muss darauf verwiesen werden, dass mit den Interviews keine Aussagen über die reale Praxis gemacht werden können und auch die Beschreibungen der Praxis selbst durch die jeweilige Lehrkraft subjektiv geprägt sind. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, dass auch vermehrt Unterrichtsstudien im Kontext BNE durchgeführt werden.

Literatur und Internetquellen

- Andersson, K. (2016). Starting the Pluralistic Tradition of Teaching? Effects of Education for Sustainable Development (ESD) on Pre-service Teachers' Views on Teaching about Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 23 (3), 436–449. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1174982>
- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft*. Waxmann. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w.7>
- Bergmüller, C. & Taube, D. (2023). Authentizität von Lehrkräften im BNE-Kontext. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 56–64. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2023-05>
- Biehl, A. & Heinrich, M. (2022). Potenziale fächerübergreifenden Unterrichts für Querschnittsaufgaben wie die einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Grenzen und Handlungsoptionen in der Oberstufe. *WE_OS Jahrbuch*, 5 (1), 64–79. https://doi.org/10.11576/we_os-6111
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Corney, G. (2006). Education for Sustainable Development: An Empirical Study of the Tensions and Challenges Faced by Geography Student Teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15 (3), 224–240. <https://doi.org/10.2167/irgee194.0>
- Dietz, D., große Prues, P., Hermes, M. & Nakamura Y. (2026). Zehn Thesen zu Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 118 (1), 58–65. <https://doi.org/10.31244/dds.2026.01.06>
- Evans, N.S., Stevenson, R.B., Lasen, M., Ferreira, J. & Davis, J. (2017). Approaches to Embedding Sustainability in Teacher Education: A Synthesis of the Literature. *Teaching and Teacher Education*, 63, 405–417. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.013>
- Grund, J. & Brock, A. (2018). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings: – Quantitative Studie des nationalen Monitorings – Befragung junger Menschen*. https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/Dateien/Grund_J_-Brock_-A_2018_BNE_in_Lehr-Lernsettings_Quantitative-Studie_Befragung_junger-Menschen.pdf
- Haan, G. de (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 23–43). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- Heinze, F. (2022). *Bildung für nachhaltige Entwicklung als schulische Querschnittsaufgabe. Anforderungen an Lehrpersonen*. Budrich Academic Press. <https://doi.org/10.3224/96665068>
- Heinze, F. (2026). «Weil Haltungen nicht vom Himmel fallen» – Individuelle Werthaltungen und Überzeugungen zu BNE: ein Professionalisierungsproblem? *BzL – Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 44 (1), 45–59. <https://doi.org/10.36950/bzl.44.1.2026.10410>
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine Strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Klinkhardt.

- Hempel, C., Lippl, B. & Weigelt, M. (2025). Die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe – Ergebnisse einer landesweiten Befragung an Schulen mit gymnasialem Bildungsgang in Sachsen-Anhalt. *Hallesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung*, 10. <http://dx.doi.org/10.25673/121501>
- Henke, V., Buddeberg, M. & Lemke, J. (2024). *Herausforderungen bei der Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung*. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43791-6_8
- Holfelder, A.-K. (2018). *Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18681-4>
- Holfelder, A.-K. (2022). Teaching Sustainability: A Study of Teachers and Conceptual Tensions. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 13 (1), 77–87. <https://doi.org/10.2478/dcse-2022-0007>
- Jickling, B. & Wals, A.E.J. (2008). Globalization and Environmental Education: Looking Beyond Sustainable Development. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/00220270701684667>
- Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich globale Entwicklung: Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Waxmann.
- Laub, J. (2023). Antinomien im Geographieunterricht – Möglichkeiten des Umgangs mit didaktischen Antinomien im Geographieunterricht am Beispiel Bildung für nachhaltige Entwicklung. *GW-Unterricht*, 2/2023, 56–72. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht170s56>
- Levin, K., Cashore, B., Bernstein, S. & Auld, G. (2012). Overcoming the Tragedy of Super Wicked Problems: Constraining Our Future Selves to Ameliorate Global Climate Change. *Policy Sci*, 45, 123–152. <https://doi.org/10.1007/s11077-012-9151-0>
- Nagel, U. & Affolter, C. (2004). Umweltbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzförderung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 22 (1), 95–105. <https://doi.org/10.36950/bzl.22.1.2004.10179>
- Nagel, U., Bachmann-Affolter, C. & Högger, D. (Hrsg.). (2000). *Innovation durch Umweltbildung. Potentiale eines interdisziplinären Studienbereichs in der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Pestalozzianum.
- Nikel, J. (2007). Making Sense of Education ‘responsibly’: Findings from a Study of Student Teachers’ Understanding(s) of Education, Sustainable Development and Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 13 (5), 545–564. <https://doi.org/10.1080/13504620701430778>
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Öhman, J. & Östman, L. (2019). Different Teaching Traditions in Environmental and Sustainability Education. In K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Hrsg.), *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges* (S. 70–82). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781351124348-6>
- Pettig, F. & Singer-Brodowski, M. (2025). Learning in Relation with a Changing World: Thinking Beyond ESD 1 and ESD 2 Towards ESD 3. *Journal of Education for Sustainable Development*, 18 (2), 176–201. <https://doi.org/10.1177/09734082251347383>
- Quinn, F., Castéra, J. & Clément, P. (2015). Teachers’ Conceptions of the Environment: Anthropocentrism, Nonanthropocentrism, Anthropomorphism and the Place of Nature. *Environmental Education Research*, 22 (1), 893–917. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1076767>

- Sund, P. (2015). Experienced ESD schoolteachers' teaching – an issue of complexity. *Environmental Education Research*, 21 (1), 24–44. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.862614>
- Sund, L. & Öhman, J. (2013). On the Need to Repoliticise Environmental and Sustainability Education. *Environmental Education Research*, 20, 639–659. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833585>
- Taube, D. (2022). *Globalität lehren: eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften*. Waxmann.
- Van Poeck, K. & Östman, L. (2018). Creating Space for 'the Political' in Environmental and Sustainability Education Practice: a Political Move Analysis of educators' Actions. *Environmental Education Research*, 24 (9), 1406–1423. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1306835>
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1 (2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Varga, A., Füz Kószó, M., Mayer, M. & Sleurs, W. (2007). Developing Teacher Competences for Education for Sustainable Development through Reflection: the Environment and School Initiatives Approach. *Journal of Education for Teaching*, 33 (2), 241–256. <https://doi.org/10.1080/02607470701259564>
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Ernst Klett.
- Wilhelm, M., Brovelli, D., Brühwiler, C., Flick-Holtsch, D., Leutwyler, B., Moroni, S., Sturm, A. & Weil, M. (2026). Editorial. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 44 (1), 3–5. <https://doi.org/10.36950/bzl.44.1.2026.10410>
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung – Überblick und Alternativen* (Campus Forschung 322). Campus.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Holfelder, A.-K. (2026). Zur Orientierung von Lehrpersonen im Spannungsfeld BNE – eine rekonstruktive Studie. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 9 (1), 215–232. <https://doi.org/10.11576/hlz-8309>

Eingereicht: 03.09.2025 / Angenommen: 18.05.2026 / Online verfügbar: 17.06.2026

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

English Information

Title: The Orientation of Teachers in the Field of ESD – a Reconstructive Study

Abstract: Teachers are encouraged to integrate the concept of sustainability into their lessons. This brings great challenges. On the one hand, they should teach the subject in a pluralistic way and not overwhelm their students. At the same time, they should also motivate them to make sustainable decisions. This creates a field of tension that requires teachers to be highly reflective of their own position and role, thereby addressing questions of professional understanding. In this exploratory interview study, the documentary method was used to reconstruct how teachers committed to ESD orient themselves within this field of tension. The reconstruction focused on their understanding of ESD, as well as descriptions and narratives of situations from classroom and school life. Based on this, three orientations were reconstructed, and implications for teacher education were derived.

Keywords: teacher education; sustainability; sustainable development; professionalization; qualitative research

Anhang

Tabelle 1: Transkriptionslegende (Darstellung in Anlehnung an Nohl, 2017, S. 123)

(3) bzw. (.)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert, bzw. kurze Pause
<u>nein</u>	betont
.	stark sinkende Intonation
,	schwach steigende Intonation
vielleicht-	Abbruch eines Wortes
nei:n	Dehnung
haben=wir	schleifend, ineinander übergehend gesprochene Wörter
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription
()	unverständliche Äußerung
@nein@	Lachend gesprochen
@, @@	Lachen (die Häufigkeit von @ entspricht der Länge des Lachens)
°nein°	Sehr leise gesprochen
[Name]	Anonymisierung

Tabelle 2: Interviewleitfaden (eigene Darstellung)

Interviewfrage	Mögliche Nachfragen	Anmerkungen
1. Zu Beginn würde mich interessieren, wie und wann Sie das erste Mal mit Nachhaltigkeit im Bildungskontext oder sogar explizit mit BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) in Berührung gekommen sind. Vielleicht können Sie das einfach mal erzählen und Ihren Weg beschreiben.	Evtl. nach konkreten Momenten, falls solche genannt werden.	Dient v.a. als Hintergrundinformation für die Forschende (wie wurde sich mit Nachhaltigkeit und BNE beschäftigt? Privat? Über Initiativen? Netzwerke?), aber auch zur Rekonstruktion des BNE-Verständnisses
2. Können Sie mir einen Einblick in Ihren konkreten Schulalltag geben? Welche Rolle spielt da BNE?	Oft wurden hier konkrete Beispiele für eine BNE genannt, die dann auf Nachfrage ausführlicher beschrieben werden konnten.	Auch wenn diese Frage zunächst den Anschein erweckt, explizites Wissen abzufragen, funktionierte die Frage sehr gut, um einen Einblick in die Konzeption von Angeboten (Projekte, Unterricht) zu erlangen, aber v.a., um konkrete Beschreibungen zu erhalten.
3. Können Sie mir ein konkretes erlebtes Beispiel für eine erfolgreiche BNE nennen?	(s. 2)	Zielt auf Kriterien der Orientierung für eine BNE und auf ihre Ziele ab
4. Können Sie mir von einer konkreten BNE-Situation erzählen, z.B. einen Schlüsselmoment?	(s. 2) Falls noch nicht geschehen: Können Sie mir eine positive (in weiterer Rückfrage herausfordernde) Situation schildern, an die Sie sich erinnern?	

Anmerkung: Der Leitfaden wurde gemeinsam mit anderen Forschenden aus dem Nachhaltigkeitsbereich entwickelt. Es wurden Fragen entwickelt, die das Beschreiben von genauen Situationen ermöglichen, aber auch solche, die den Weg zur BNE erzählen lassen. Er wurde nach den ersten beiden Interviews nochmals stark reduziert, da sich die Antworten innerhalb eines Interviews ähnelten. Da der Leitfaden als Stütze zu verstehen ist und immanente Nachfragen zulässig sind, wurde gerade über letztere Beschreibungen von konkreten Situationen erlangt.