

Zweitveröffentlichung



Bergmüller-Hauptmann, Claudia; Taube, Dorothea

Antinomien pädagogischen Handelns sichtbar machen : Die Dokumentarische Methode in der BNE-Forschung

Datum der Zweitveröffentlichung: 30.09.2026

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-117417x

Erstveröffentlichung

Bergmüller-Hauptmann, Claudia; Taube, Dorothea (2026): Antinomien pädagogischen Handelns sichtbar machen : Die Dokumentarische Methode in der BNE-Forschung, in: Anne-Katrin Holfelder, Jana Costa, Julia Hufnagel, u. a. (Hrsg.), Spannungsfelder im Forschungsfeld Bildung für nachhaltige Entwicklung, Opladen ; Berlin ; Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 15–33, doi: 10.3224/84743448.

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/4.0/legalcode>

Antinomien pädagogischen Handelns sichtbar machen: Die Dokumentarische Methode in der BNE-Forschung

Claudia Bergmüller-Hauptmann & Dorothea Taube

1. Einleitung

Im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) werden verschiedene Spannungsfelder diskutiert, die das pädagogische Handeln mitbestimmen. Exemplarisch seien folgende drei genannt:

Globale Perspektiven vs. lokale Handlungsmöglichkeiten: Einerseits steht BNE vor der Aufgabe, globale Zusammenhänge wie Klimawandel, Ressourcenungleichheit oder Migration zu thematisieren. Diese Themen sind komplex und verlangen nach umfassenden, oft systemischen Lösungen. Andererseits sollen Lernende konkrete Handlungsmöglichkeiten entwickeln, die im eigenen Lebenskontext anschlussfähig und umsetzbar sind. Solche lokalen Aktivitäten erscheinen schnell als unterkomplexer ‚Tropfen auf den heißen Stein‘; zugleich läuft ihre Thematisierung im Unterricht Gefahr, in eine ‚Individualisierungsfalle‘ zu tappen. Pädagogisches Handeln ist somit herausgefordert, globale Zusammenhänge hinreichend komplex zu behandeln und zugleich konkrete, lebensnahe Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, wobei beides einander tendenziell entgegenwirkt (vgl. u.a. Böse, 2023).

Wissensvermittlung vs. Orientierungsentwicklung: Nachhaltigkeit erfordert komplexes Fachwissen, etwa zu ökologischen, ökonomischen oder sozialen Prozessen. Gleichzeitig sollen Lernende Wertorientierungen, Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenzen entwickeln. Auch hier entsteht ein Spannungsfeld: Während ein inhaltsorientierter Unterricht darauf abzielt, gesichertes Wissen strukturiert zu vermitteln, erfordert individuelle Meinungsbildung offene, prozesshafte Lernarrangements und Raum für Diskussion und Reflexion. Pädagogisches Handeln ist somit herausgefordert, beide Ansprüche zu verbinden, die sich im Unterrichtsalltag jedoch häufig als wechselseitig begrenzend erweisen. In der Praxis zeigt sich hier häufig ein Zielkonflikt im Unterrichtsalltag: Die Zeit, die für die Vermittlung von Fachwissen aufgewendet wird, fehlt oft für die Förderung von Wertorientierungen und kritischer Urteilsbildung – und umgekehrt (vgl. u.a. Applis, 2016; Taube, 2022).

Transformation vs. Stabilität: Während BNE auf gesellschaftlichen Wandel und die Förderung transformativer Kompetenzen abzielt, sind Bildungsinstitutionen – insbesondere Schulen – traditionell auf Kontinuität, Standardisierung und Vergleichbarkeit ausgerichtet. Hier entsteht ein institutionelles Spannungsfeld: Transformative Bildungsprozesse erfordern innovative Lehr- und Lernformen, die gewohnte Abläufe und Strukturen infrage stellen. Gleichzeitig stehen Lehrkräfte und Schulen unter dem Druck, bestehende Curricula einzuhalten, Leistung zu messen und Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Pädagogisches Handeln ist somit herausgefordert, beide Anforderungen zu berücksichtigen, die sich unter den gegebenen institutionellen Bedingungen jedoch wechselseitig begrenzen und dadurch die Spielräume für Veränderung einschränken (vgl. weiterführend u. a. Buddeberg, 2016).

Spannungsfelder wie diese strukturieren die BNE-Praxis grundlegend. Sie markieren letztlich „Antinomien“ pädagogischen Handelns (Helsper, 2000, S.15), die nicht aufgelöst werden können. Vielmehr entstehen diese – wie in den o. g. Beispielen deutlich wird – zwischen zwei Polen, die beide berechtigt und notwendig sind, sich aber in gewisser Hinsicht widersprechen. Pädagogisches Handeln ist daher herausgefordert, diese Pole in der Praxis zu reflektieren und in konkreten Entscheidungssituationen zwischen ihnen abzuwägen. Gerade im BNE-Kontext sind die Themen komplex und die Anforderungen vielfältig, weshalb Antinomien hier besonders deutlich hervortreten.

Doch wie gehen Lehrkräfte mit diesen Antinomien tatsächlich um? Wovon hängt die Art und Weise dieses Umgangs ab? Und welche Impulse ergeben sich daraus für pädagogische Professionalisierung im BNE-Kontext? Zugang zu diesen Fragen lässt sich in spezifischer Weise über die Dokumentarische Methode als Ansatz qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung erhalten. Das Potenzial dieses Ansatzes liegt – wie wir noch genauer zeigen werden – darin, dass hier grundlegend zwischen kommunikativem, theoretischem Wissen einerseits und konjunktivem, atheoretischem, das Handeln selbst aber stark strukturierendem Wissen andererseits unterschieden wird. Mit einem auf diese Unterscheidung ausgerichteten forschungsmethodischen Vorgehen kann fundiert aufgezeigt werden, in welchen Antinomien sich Pädagogen und Pädagoginnen bewegen und wie sie diese sowohl bewusst reflexiv als auch unbewusst bearbeiten. Die methodologische Unterscheidung zwischen theoretischem und atheoretischem Wissen ermöglicht es dabei auch, das explizierbare, theoretische Wissen der Befragten mit ihrem impliziten, habitualisierten Wissen in Beziehung zu setzen und so ggf. auch Diskrepanzen und Spannungen zwischen diesen Wissensbeständen offen zu legen.

In diese Zusammenhänge werden wir im Folgenden genauer einführen. Hierfür reflektieren wir zunächst kurz verschiedene Forschungszugänge zu Antinomien pädagogischen Handelns und skizzieren einige Herausforderungen bei der Erforschung von Antinomien pädagogischen Handelns im BNE-Kontext. Anschließend erläutern wir die Dokumentarische Methode und ihr

Potenzial für die Bearbeitung dieser Forschungs Herausforderungen. Dieses Potenzial werden wir zum Schluss anhand von Beispielen aus unserer eigenen Forschungspraxis konkretisieren.

2. Forschungszugänge zu Antinomien pädagogischen Handelns und ihre Relevanz in der Professionalisierungsforschung

Die Frage, welche Forschungszugänge geeignet sind, Antinomien pädagogischen Handelns sichtbar zu machen, ist eng mit der methodologischen Fundierung von Forschungsdesigns verbunden (vgl. Costa & Scheunpflug, 2025):

Quantitative Verfahren sind darauf ausgerichtet, Hypothesen zu prüfen, Verteilungen zu beschreiben und Zusammenhänge statistisch zu modellieren. In der BNE-Forschung ermöglichen sie es etwa, Häufigkeiten bestimmter Haltungen zu Nachhaltigkeit oder die Verbreitung spezifischer didaktischer Praktiken zu erfassen (vgl. z. B. Bröll & Haustein, 2023; Hörsch, Scharenberg, Waltner & Rieß, 2023; Rieß & Mischo, 2008). Damit lassen sich auch Unterschiede zwischen Subgruppen (z. B. nach Alter, Ausbildungshintergrund oder institutionellem Kontext) identifizieren. Antinomien werden in diesem Paradigma jedoch nur begrenzt erfasst: Sie müssen bereits in den Hypothesen angelegt sein und sind damit Voraussetzung, nicht Ergebnis der Untersuchung. Quantitative Verfahren liefern wertvolle Hinweise auf Tendenzen und Zusammenhänge, die das Feld strukturieren, doch bleibt die Frage nach dem impliziten Wissen, welches das Handeln tatsächlich leitet, weitgehend unbeantwortet.

Qualitative Verfahren hingegen ermöglichen einen offeneren Zugang. Sie erfassen komplexe Handlungspraxen, subjektive Sichtweisen und Deutungen. Interviews, Gruppendiskussionen oder Beobachtungen machen sichtbar, wie pädagogische Fachkräfte bestimmte pädagogische Ansätze verstehen, didaktisch vorgehen und Herausforderungen wahrnehmen (Applis, 2016; Böse, 2023, Grundmann, 2017; Klein & Wikan, 2019). Qualitative Verfahren können zudem Zusammenhänge zwischen Vorstellungen/Überzeugungen (beliefs) und der Gestaltung von Lehr-Lernsettings aufzeigen (Drewes, 2018; Hart, 2003; Taube, 2022; Weselek, 2022) und zeichnen nach, wie diese Zusammenhänge Lernprozesse beeinflussen (Abels, 2010; Asbrand, 2009; Bergmüller, 2019; Brauns & Abels, 2024; Kater-Wettstädt, 2015; Wettstädt & Asbrand, 2014).

Qualitative Zugänge erlauben es somit, Antinomien nicht nur zu prüfen, sondern überhaupt erst zu entdecken. Die Offenheit dieser Ansätze ist besonders im Feld der BNE von Erkenntniswert, da hier Normativität, Komplexität und Mehrdeutigkeit zentral sind.

Allerdings ergeben sich auch methodologische Herausforderungen: Die Erhebung von Selbstbeschreibungen über Interviews oder Fragebögen mit offenen Antwortformaten birgt zum einen die Gefahr sozial erwünschter Antworten. Pädagogische Fachkräfte neigen dazu, ihre Praxis im Einklang mit dominanten Normen – etwa der Förderung von Partizipation, kritischem Denken oder Nachhaltigkeitsbewusstsein – zu beschreiben (vgl. Asbrand, 2009; Bergmüller, 2010). Es besteht somit das Risiko, dass diese Beschreibungen mehr über gesellschaftliche Erwartungen als über das tatsächliche Handeln aussagen. Zum anderen vollzieht sich die Bearbeitung pädagogischer Antinomien nicht nur bewusst, sondern kann vielmehr auch implizit geschehen und muss der eigenen Kognition und Reflexion somit in einer Interviewsituation nicht notwendigerweise zugänglich sein. Hier setzen qualitativ-rekonstruktive Forschungszugänge an. Sie fokussieren nicht nur auf explizierbare Wissensbestände, sondern rekonstruieren auch implizite Orientierungen und habitualisierte Muster (Bohnsack, 2014; Bohnsack, Nentwig-Geesemann & Nohl, 2013). Dies soll im Folgenden genauer erläutert werden.

3. Die Dokumentarische Methode

Die Dokumentarische Methode steht in der Tradition der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964) und wurde im deutschsprachigen Raum vor allem zunächst von Ralf Bohnsack weiterentwickelt (Bohnsack, 2014; Bohnsack, Nentwig-Geesemann & Nohl, 2013). Zentrales Erkenntnisprinzip dieses Ansatzes ist das Verstehen sozialen Handelns. Zentrale Annahme dafür ist, dass jedes Individuum sich die Welt durch Bedeutungszusammenhänge und Relevanzen erschließt und diese immer eine individuelle Konstruktion sozialer Wirklichkeit darstellt. Voraussetzung für das Nachvollziehen der individuellen Konstruktionen von Wirklichkeit sind sprachliche Äußerungen, die Bedeutungsinhalte transportieren. Das Erschließen dieser Bedeutungsinhalte ist für das Verstehen sozialen Handelns wesentlich, allerdings ist dieses Erschließen als Fremdverstehen (Bohnsack, 2014) immer auch eine Interpretationsleistung. Die Konstruktion sozialer Wirklichkeit, wie sie durch die Befragten in Erzählungen und Relevanzen vorgenommen wird, kann als Konstruktion ersten Grades beschrieben werden. Durch den Prozess des Fremdverstehens wird diese Konstruktion ersten Grades dann als Konstruktion zweiten Grades rekonstruiert und von den Forschenden stellvertretend expliziert (Bohnsack, 2014, S. 26ff; Kleemann, Krähne & Matuscheck, 2009, S. 18). Um die Nachvollziehbarkeit der Rekonstruktionen zu erhöhen, werden die Rekonstruktionen durch eine begleitende Forschendengruppe kommunikativ validiert.

Erschlossen werden mit der Dokumentarischen Methode handlungsleitende Orientierungen. Dies sind jene Muster, die wiederkehrend das Handeln

bestimmen und strukturieren. Für das Verständnis dessen, was handlungsleitende Orientierungen sind, ist die wissenssoziologische Unterscheidung von atheoretischen und theoretischen Wissensbeständen hilfreich (Mannheim, 1980). Theoretische Wissensbeständen sind solche, die aktiv abrufbar und explizierbar sind und die auch sozial erwünschten Vorstellungen entsprechen können, z. B. Vorstellungen davon, wie ein angemessenes Handeln aussehen sollte. Davon zu unterscheiden sind atheoretische Wissensbestände, die durch deren Habitualisierung nur schwer explizierbar sind und als wiederkehrende Muster dem Handeln zugrunde liegen. Entsprechend kann es Unterschiede zwischen dem theoretischen, explizierbaren Wissen und dem Wissen geben, was dem tatsächlichen Handeln implizit zugrunde liegt. Die Dokumentarische Methode bietet somit hinsichtlich der Erforschung des Umgangs von Lehrkräften mit pädagogischen Antinomien auch einen Zugang zu der Frage, inwiefern Theoriewissen und handlungsleitende Orientierungen der Befragten zueinander in Beziehung (bzw. ggf. in Widerspruch) stehen.

Der Zugang zu diesen unterschiedlichen Wissensbeständen ergibt sich forschungsmethodisch aus einem Wechsel der Analyseperspektive vom „Was“ zum „Wie“. Das heißt: Während qualitativ-inhaltsanalytische Verfahren (vgl. z. B. Mayring, 2010; Kuckartz, 2012) sich v. a. auf die inhaltliche Ebene dessen konzentrieren, *was* die Befragten sagen, richtet die Dokumentarische Methode den Fokus vor allem auf das *Wie* der Darstellung – also darauf, wie die Befragten ein Thema entfalten und welche impliziten Deutungsmuster, Logiken und Orientierungen in diesem Erzählen und Darstellen wirksam werden. Diese analytische Ausrichtung eröffnet gerade für die Erforschung von Antinomien besondere Zugänge, da diese häufig weniger explizit benannt, sondern vielmehr indirekt, in Brüchen, Ambivalenzen und Orientierungsdifferenzen zum Ausdruck kommen.

Mit der Dokumentarischen Methode kann zudem zwischen individuellen und kollektiven Orientierungen unterschieden werden: Während individuelle Orientierungen auf die spezifischen biografischen Erfahrungen einzelner Akteur*innen zurückgehen, spiegeln kollektive Orientierungen gemeinsame Muster wider, die in Realgruppen, sozialen Milieus oder Professionen geteilt werden. Somit kann die Rekonstruktion kollektiver Orientierungen auch Aufschluss darüber geben, wie pädagogisches Handeln in spezifischen institutionellen und professionellen Kontexten strukturiert wird.

4. Potenziale der Dokumentarischen Methode für die BNE-Forschung: Empirische Beispiele aus dem Professionalisierungskontext

In der BNE-Forschung existiert bereits eine Reihe von Studien, die das Potenzial der Dokumentarischen Methode als Forschungszugang verdeutlichen. Diese Studien zeigen, in welcher Art und Weise mit der Dokumentarischen Methode Wertorientierungen, Überzeugungen und Verständnisse pädagogischer Fachkräfte – etwa hinsichtlich Bildung oder BNE – rekonstruiert werden können (vgl. u. a. Applis, 2014a/b; Asbrand, 2009; Engel et al., 2020; Taube, 2022; Weselek & Wohnig, 2021). Gerade in der Professionalisierungsforschung zu BNE zeigt sich das Potenzial eines solchen Zugangs, denn: Lehrkräfte artikulieren beispielsweise häufig ein hohes Bewusstsein für Nachhaltigkeit und die Notwendigkeit, Lernende zu kritischem Denken und verantwortungsvollem Handeln zu befähigen. Doch im praktischen Unterrichtsvollzug zeigen sich andere handlungsleitende Orientierungen – etwa, wie eingangs bereits beschrieben, die Fokussierung auf Stoffvermittlung oder curriculare Vorgaben (Applis, 2016; Bergmüller & Höck, 2019; Brendel, 2017; Buddeberg, 2014). In dieser Diskrepanz zwischen explizitem Bekenntnis und impliziten handlungsleitenden Orientierungen werden Antinomien und deren Bearbeitung besonders sichtbar. Dies soll im Folgenden genauer erläutert werden.

Anhand zweier exemplarischer Antinomien aus unseren eigenen Studien, die aus unserer Sicht besonders anschlussfähig an den aktuellen BNE-Diskurs zu Professionalisierungsfragen sind, zeigen wir im Folgenden, welche Erkenntnisperspektiven die Dokumentarische Methode für diesen Forschungsfokus eröffnet, und illustrieren unser methodisches Vorgehen.

Beispiel 1: Lehrkräftehandeln zwischen Reduktion und Konstruktion

Das nachfolgende Beispiel entstammt einer Studie von Taube (2022, 2023), in der die handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften an weiterführenden Schulen im Umgang mit globalen Themen im Kontext einer BNE bzw. des Globalen Lernens herausgearbeitet wurden. Die Ergebnisse der Studie fokussieren v. a. den Umgang von Lehrkräften mit der Komplexität globaler Themen, die von allen befragten Lehrkräften als eine zentrale Herausforderung in der Bearbeitung globalisierungsbezogener Themen beschrieben wurde. Ausgangspunkt waren offene, narrative Interviews mit Lehrkräften an weiterführenden Schulen, in denen diese Lehrkräfte beschreiben, wie sie sich im Unterricht mit globalisierungs- oder gerechtigkeitsbezogenen Themen beschäftigen haben. Die umfangreichen Erzählungen der insgesamt 17 Lehrkräfte unterschiedlicher Fächerkombination (mit Schwerpunkt auf gesellschaftsbezogenen Fächern) wurden mit der Dokumentarischen Methode qualitativ rekonstruktiv

ausgewertet (für vertiefte Informationen zum Studiendesign siehe Taube, 2022).

Nachfolgend werden aus diesem empirischen Material zwei Zitatbeispiele vorgestellt, in denen exemplarisch zum Ausdruck kommt, inwiefern in der Art, wie ein Thema behandelt wird, verschiedene Formen des Umgangs mit der Komplexität globalisierungsbezogener Fragen sichtbar werden. In der Auswertung des Materials geht es entsprechend nicht darum, *was* von den Lehrkräften als Thema ausgeführt wird, sondern um die Frage, welche Muster sich in der Art, *wie* die unterschiedlichen Themen dargestellt werden, rekonstruieren lassen und welche das Handeln strukturierenden Orientierungen sich hierin zeigen.

Das folgende Zitat steht *exemplarisch* für eine handlungsleitende Orientierung, in der die globalisierte Welt und das Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure und Strukturen als einfache, kausale Ursache-Wirkungs-Verhältnisse konstruiert wird. Die interviewte Lehrkraft spricht im dargestellten Beispiel über das Thema Rosenanbau, welches anhand der Unterscheidung der Bedingungen im konventionellen Anbau kontrastierend zum Anbau nach Fairtrade Standards bearbeitet wird.

„[...] wir haben einen Film gezeigt der quasi zeigt wie die ähm Blumenindustrie in Südamerika und Afrika normalerweise läuft äh auf das halt wenig Standards gibt viele Chemikalien gespritzt werden die Leute nicht geschützt werden und dann haben wir einen anderen Film raus gesucht ähm wo's halt nach Fairtrade-Standards geht {mhm} und äh so'n Arbeitsblatt gemacht wo die Schüler das eintragen konnten {mhm} was de- was dafür spricht äh oder ja was auch die Probleme eben von nicht Fairtrade-Rosen sind [...] die Filme sprechen so für sich es kamen schon paar Lehrer dann auch (.) und haben gesagt du also ich kann mir gar nicht mehr vorstellen andere Rosen zu kaufen das hat wirklich sehr für sich gesprochen (.)“ (*Interview Guinea, Passage Unterrichtsbeispiel Rosenanbau im Vergleich*, ZZ 224–239)¹

In der Beschreibung wird die Beschäftigung mit dem Rosenanbau entlang einer kontrastierenden Perspektive vorgenommen, die einerseits einen an Fairtrade Standards ausgerichteten Anbau und andererseits den konventionellen Anbau in den Blick nimmt. Im Rahmen dieser Beschreibung wird der konventionelle Anbau mit seinen schwierigen und gefährlichen Arbeitsbedingungen als negatives Beispiel dem positiven und wünschenswerten Anbau nach Fairtrade Standards gegenübergestellt. Entsprechend wird der Kauf Fairtrade zertifizierter Rosen als angemessenes und richtiges Handeln gerahmt. In der vergleichenden Perspektive auf unterschiedliche Zugänge und Rahmungen von Unterrichtsbeispielen (siehe hierzu ausführlich die Ergebnisdarstellung bei Taube, 2022) zeigt sich hier eine handlungsleitende Orientierung an einer vereinfachenden Perspektive auf globale Zusammenhänge. Im Kontrast zu anderen Darstellungsweisen (siehe auch nachfolgendes Beispiel oder ausführlich in

¹ Die der Transkription der Interviews zugrunde gelegten Transkriptionsregeln finden sich als Übersicht in der Studie von Taube (2022) auf S. 53.

Taube, 2022) werden differenzierende Aspekte, wie beispielsweise der Einbezug unterschiedlicher Akteursperspektiven oder die Reflexion unterschiedlicher Werte, die Kaufentscheidungen zu Grunde liegen, nicht thematisiert. Die Komplexität des Themas Rosenanbau und damit verbundene Kaufentscheidungen wird zugunsten einer kontrastierenden Perspektive auf Produktionsbedingungen im konventionellen Anbau („normalerweise“) und nach Fairtrade-Standards reduziert. Daran geknüpft ist die bewertende Perspektive des Anbaus nach Fairtrade-Standards als positiv und wünschenswert („ich kann mir gar nicht mehr vorstellen andere Rosen zu kaufen“) vor dem Hintergrund der problematischen Bedingungen im konventionellen Anbau („halt wenig Standards“, „werden die Leute nicht geschützt“). Das Beispiel des Rosenanbaus steht dabei für eine Vielzahl ähnlicher thematischer Unterrichtsbeschreibungen, die das komplexe Wirkungsgefüge, in welches Produktionsbedingungen, Handel, Verkauf und Kaufentscheidungen eingebunden sind, auf eine vereinfachende Beschreibung reduziert, in der gesetzte bewertende Logiken von gut und schlecht bzw. richtig oder falsch einfließen (für weitere Beispiele zur Veranschaulichung des rekonstruierten Musters siehe ausführlich Taube, 2022).

Im Kontrast zu dem eben vorgestellten Beispiel wird am nachfolgenden Beispiel ein Vermittlungszugang deutlich, der der Komplexität globaler Themen reflexiv und durch das Eingehen auf Ambivalenzen begegnet. Im nachstehenden Beispiel berichtet die Lehrkraft von einer Unterrichtseinheit zum Dreischluchtenstaudamm und verdeutlicht, wie die Komplexität als solche in der Betrachtung erhalten bleibt und sichtbar gemacht wird.

„Mhm also jetzt siebte Klasse habe ich gerade gemacht ähm (.) ähm Ksch- äh wie heißt der Staudamm Dreischluchtenstaudamm {mhm} in China und da hab ich mit meinen Schülern eben auch den-den Schwerpunkt gehabt bewerten also sozusagen dritten Anforderungsbereich {mhm} ähm hab denen versucht beizubringen wie ich Dinge bewerten kann das ich eben 'n Fakt nehme (.) d- (.) den dann belege mit- also mit dem Argument stütze warum das so ist und dann eben schaue welcher Wert wird damit berührt; (.) äh Recht auf freie Entfaltung Berufswahl oder ähm Gesund- also Unversehrtheit des Körpers oder (.) solche Sachen {mhm} die ganzen Werte die-die dann eben Schüler auch kennen die universell sind und dann nimmt jeder Schüler seine Gewichtung vor (.) und der sagt dann das die Wirtschaft dadurch 'nen Impuls bekommt dem gebe ich ein hohes Gewicht, ähm wohingegen die 200.000 Leute die umgesiedelt werden müssen deswegen gebe ich nicht so 'n hohes Gewicht; {mhm} und da sagt ein anderer Schüler dann ne ich s-seh das gar nicht so äh stell dir mal vor du wirst jetzt irgendwie da von deinem Zuhause entfernt wohnst dann in 'nem Plattenbau und so deine ganzen Freunde wohnen woanders und was auch immer ähm dem geb ich ein höheres Gewicht. {mhm} (2) ähm so funktioniert das immer ganz gut“ (*Interview Eswatini, Passage Reflexivität am Unterrichtsbeispiel Dreischluchtenstaudamm, ZZ 48–69*)

Der Komplexität wird in diesem Beispiel dadurch begegnet, dass unterschiedliche Wertepreferenzen benannt und reflektiert werden und so Transparenz darüber besteht, wie unterschiedliche Perspektiven und Beurteilungen auf ein Thema zustande kommen. Das Thema wird damit nicht in einer

eindimensionalen Perspektive beschrieben, sondern ein mehrperspektivischer Zugang zum Verständnis eines globalen Themas und Problemfeldes entfaltet.

Die beiden vorgestellten Zitatbeispiele stehen exemplarisch für zwei unterschiedliche Herangehensweisen im Umgang mit der Komplexität globaler Themen. Diese unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Komplexität kommen in der Art wie die globalen Zusammenhänge beispielhaft in den Unterrichtsbeschreibungen dargestellt werden zum Ausdruck. Im ersten Beispiel zeigt sich thematisch entlang des Rosenanbaus die Reduktion von Komplexität zugunsten einer an Eindeutigkeit orientierten Perspektive. Die Darstellung eines komplexen Themas wird zugunsten einer kontrastierenden Perspektive, in der gesetzte Bewertungen von richtig und falsch einfließen, reduziert (Herangehensweise 1). Im zweiten Beispiel zeigt sich thematisch entlang der Beschäftigung mit dem Dreischluchtenstaudamm eine reflexiv-orientierte Konstruktion von Komplexität durch einen vielperspektivischen und Werte reflektierenden Zugang. Die Darstellung des komplexen Themas wird durch das Reflektieren unterschiedlicher Werte so dargestellt, dass unterschiedliche Deutungen und damit verbundene mögliche Handlungsentscheidungen nachvollziehbar werden. Die Komplexität des Themas und damit verbundene Unsicherheiten und Ambivalenzen werden durch die Reflexion von Werten transparent gemacht (Herangehensweise 2). In der Verdichtung dieser und weiterer handlungsleitender Orientierungen konnten insgesamt vier idealtypische Formen des Umgangs mit der sozialen Komplexität globaler Themen rekonstruiert werden (vgl. Taube, 2022). Die daraus entwickelte sinnngenetische Typologie macht unterschiedliche Bearbeitungsmodi einer für BNE zentralen Antinomie sichtbar: zwischen Reduktion – also der Vereinfachung komplexer Zusammenhänge – und Konstruktion – der aktiven Gestaltung und Öffnung für Mehrdeutigkeit. Die empirischen Befunde zeigen, dass Lehrkräfte die Komplexität globalisierungs- und nachhaltigkeitsbezogener Fragestellungen keineswegs einheitlich bearbeiten, sondern verschiedene Zugänge wählen, die sich entlang dieser beiden Pole bewegen.

Die Analysen von Taube (2022) verdeutlichen damit zweierlei: Erstens ermöglicht die Dokumentarische Methode durch die Rekonstruktion und Typologisierung handlungsleitender Orientierungen, die Antinomie zwischen notwendiger Reduktion komplexer Zusammenhänge (hier beispielhaft an der Darstellung globaler Themen) einerseits und der Förderung eines konstruktiven, mehrperspektivischen Umgangs mit Komplexität andererseits empirisch zu beschreiben. Zweitens erlaubt dieses Vorgehen nicht nur die Identifizierung, sondern auch eine differenzierte Darstellung möglicher Formen der Ausbalancierung und Bearbeitung dieser Antinomie.

Beispiel 2: Lehrkräftehandeln zwischen Authentizität und Neutralität

Eine weitere, im Kontext von BNE wiederkehrend relevante Antinomie pädagogischen Handelns betrifft das Spannungsverhältnis zwischen Authentizität und Neutralität (vgl. Bergmüller & Taube, 2023). Während Schülerinnen und Schüler sich häufig eine glaubwürdige Lehrkraft wünschen, die mit ihren persönlichen Überzeugungen hinter den vermittelten Inhalten steht (vgl. Bergmüller, 2019), verlangt der professionelle Auftrag zugleich Zurückhaltung und Unparteilichkeit, um die freie Urteilsbildung der Lernenden zu gewährleisten und normative Überwältigung zu vermeiden. Die Frage, in welchem Maße Lehrkräfte eigene Haltungen sichtbar machen dürfen oder sollen, ohne die gebotene Offenheit gegenüber unterschiedlichen moralischen und weltanschaulichen Positionen zu gefährden, wird – trotz orientierungsgebender Grundsätze wie dem Beutelsbacher Konsens (bzw. in der Weiterentwicklung der Frankfurter Erklärung)² – individuell unterschiedlich beantwortet. Dies zeigt sich exemplarisch in den folgenden Transkriptausschnitten aus den Studien von Taube, 2022 und Bergmüller et al. (im Druck):

Im ersten Ausschnitt beschreibt eine Lehrkraft Authentizität als zentrale Bedingung pädagogischer Wirksamkeit (Taube, 2022):

„...ich finde es sollte ein Lehrer der selber oder die selber ähm (.) die Sachen glaubt {mhm} an das Ganze glaubt und selber engagiert ist {mhm} das macht es viel einfacher muss man sagen (.) ne und ich meine damit das die mit Fleischessen aufgehört haben zum Beispiel (.) ähm (.) das die vielleicht kein Auto fahren solche Sachen {ja} ähm weil es geht um erstmal au-auch selber die Schüler überzeugen muss {ja} dass das so wichtig ist das man bereit ist (.) das Verhalten zu verändern {ja} und wenn man selber nicht in der Lage ist das zu tun das kriegen die Schüler sofort mit ich mein die sind nicht doof {ja} die stellen sofort die Frage ne?“ (Interview Lesotho, Passage: Vorbildfunktion der Lehrkraft, ZZ 94–104)

Persönliche Überzeugung, private Lebensführung und professionelle Glaubwürdigkeit werden hier sehr eng miteinander verschränkt. Somit wird Authentizität nicht lediglich als persönliche Haltung beschrieben, sondern als zentrale Bedingung pädagogischer Wirksamkeit konstruiert: Aus der Perspektive dieser Lehrkraft erscheint es „viel einfacher“, Schülerinnen und Schüler zu einer Verhaltensänderung zu bewegen, wenn man selbst „an das Ganze glaubt“ und „bereit ist das Verhalten zu verändern“.

Das eigene Verhalten – etwa der Verzicht auf Fleischkonsum oder Autofahren – fungiert also als Lackmustest für die Ernsthaftigkeit der vermittelten Inhalte und als Voraussetzung dafür, Schülerinnen und Schüler zu Verhaltensänderungen motivieren zu können. Authentizität dokumentiert sich hier als

2 Zum Beutelsbacher Konsens vgl. weiterführend Wehling (1977) bzw. Bundeszentrale für politische Bildung (2011) sowie zur Frankfurter Erklärung Forum Kritische Politische Bildung (2015).

unhinterfragte Norm pädagogischer Kohärenz: Wer Nachhaltigkeit unterrichtet, müsse „an das Ganze glauben“ und selbst bereit sein, das eigene Verhalten zu verändern. Diese klare Selbstpositionierung wird nach Meinung der sich hier äussernden Lehrkraft von den Schülerinnen und Schülern auch als „die Frage“ eingefordert und Nicht-Authentizität („wenn man selber nicht in der Lage ist das zu tun“) als unmittelbar entlarvbar markiert („das kriegen die Schüler sofort mit ich mein die sind nicht doof“). Pädagogische Wirksamkeit wird somit an die performative Übereinstimmung von Haltung und Handeln gebunden.

Auch in einer Gruppendiskussion mit angehenden Erzieherinnen (Bergmüller, 2019) zeigt sich diese Orientierung. Authentizität erscheint als professionsübergreifendes Deutungsmuster. Die eigene Werthaltung soll nicht nur thematisiert, sondern verkörpert werden. Professionelle Integrität wird hier als Vorbildfunktion verstanden – als gelebte Übereinstimmung von persönlichen Überzeugungen und pädagogischem Handeln:

„[...] ich muss gestehen, klar. Also wenn ich jetzt von mir spreche, mir hat das sehr viel gebracht. [...] Klar, ich leb es vor, und das was ich vorlebe, kann ich auch weitergeben in verschiedenen Werten und Normen.“ (*Gruppendiskussion mit auszubildenden Erzieherinnen zur Behandlung globaler Themen im Unterricht*)

Zudem wird hier auch erkennbar, dass Ausbildungsprozesse eine entscheidende Rolle beim Aufbau der eigenen wertebezogenen Haltung spielen können: Die Aussage „mir hat das sehr viel gebracht“ bezieht sich hier auf die Begegnung mit globalen Themen, die vorher noch wenig im Bewusstsein waren; insofern wird hier bzw. im gesamten Material der Gruppe ein starker Sensibilisierungsprozess deutlich, der mit dem Aufbau eines Verständnisses der eigenen pädagogischen Rolle als Vorbild sogar erst einhergeht. Die Notwendigkeit des eigenen wertebezogenen Handelns wird dabei nicht nur aus einem gezielten inhaltlichen Vermittlungsprozess abgeleitet, sondern vor allem aus der Verpflichtung, die zu vermittelnden Werte im eigenen beruflichen Kontext auch tatsächlich ‚vorzuleben‘.

In folgendem Transkriptausschnitt aus einer Gruppendiskussion mit Lehramtsstudierenden eines Erasmus+-Projekt zur Qualifizierung von Lehrkräften im Bereich Global Citizenship Education (Bergmüller et al., im Druck) wird demgegenüber nicht die *Authentizität* und Vorbildfunktion von Lehrkräften betont, sondern die Notwendigkeit einer entsprechenden *Neutralität* von Lehrkräften. Dieses Zitat stellt somit einen direkten Kontrast zur Forderung nach gelebter Authentizität der ersten Lehrkraft dar:

„[...] something that I found, uh, very disturbing when I prepare the the lesson is that in the first lesson template we had, we had like a question, what values are the students going to understand and respect at the end of the lesson? and I found that, like, very disturbing. (.) I, I mean, the philosophy behind it, it's like it's like if we had the power or even if it was, uh, this [...] desirable goal to force the respect of a value [...] on our student. I mean, that's like brainwashing, right? [...] I cannot force anything on my students. they are @free thinkers@,

and and we live in a democracy.” (*Gruppendiskussion mit Lehramtsstudierenden im Rahmen des Erasmus+-Projektes „Global Sense – Developing Global Sensitivity among Student Teachers“*)

Der sich hier äußernde Lehramtsstudent empfindet die formulierte Lehrzielvorgabe („what values are the students going to understand and respect at the end of the lesson?“) als „very disturbing“ (sehr störend). Für ihn ist – wie auch der fallinterne Vergleich mit anderen Transkriptpassagen zeigt – jede Form von Druck oder Vorgabe einer normativen Richtung klar abzulehnen. Die Vorstellung, Respekt vor Werten erzwingen („force the respect of a value“) zu können, betrachtet dieser als unvereinbar mit der Rolle der Lehrkraft in einer Demokratie. Insofern betont der sich hier äußernde Lehramtsstudent auch die Autonomie der Lernenden und bezeichnet sie als „free thinkers“. Die Anerkennung der Schülerinnen und Schüler als freie Denker manifestiert sich in der klaren Aussage: „I cannot force anything on my students.“ Dies reflektiert unmittelbar das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses (Wehling, 1977), indem die Lehrkraft jede pädagogische Praxis ablehnt, die einer Gehirnwäsche („brainwashing“) ähnelt.

Im Vergleich zur ersten Lehrkraft, die die Bedeutung des Vorlebens von Werten (z.B. kein Auto zu fahren) betont, legt die hier zitierte Lehrkraft den Fokus auf didaktische Neutralität. Sie sieht ihre professionelle Rolle primär darin, die normative Einflussnahme auf die Meinungsbildung der Schülerinnen und Schüler zu begrenzen, um deren Autonomie zu schützen, und stellt die Ermöglichung freier Meinungsbildung in den Mittelpunkt. In den drei hier zitierten Textausschnitten lassen sich somit zwei grundsätzliche Positionen unterscheiden: Während die erste Position Glaubwürdigkeit durch sichtbare persönliche Überzeugungen herzustellen versucht, definiert die zweite Professionalität als Zurückhaltung und Offenheit gegenüber unterschiedlichen Perspektiven.

Die hier sichtbar werdende Spannung ist jedoch nicht lediglich als Differenz individueller Präferenzen zu verstehen, sondern verweist auf eine strukturelle Antinomie pädagogischen Handelns. Authentizität und Neutralität repräsentieren zwei gleichermaßen professionsethisch legitimierte Anforderungen, die sich nicht widerspruchsfrei miteinander vereinbaren lassen:

Authentizität verlangt die erkennbare Selbstpositionierung der Lehrkraft. Pädagogische Glaubwürdigkeit entsteht – so die im Material dokumentierte Orientierung – durch die Übereinstimmung von persönlicher Überzeugung, beruflichem Handeln und privater Lebensführung. Gerade im Kontext normativ aufgeladener Themen wie Nachhaltigkeit erscheint die Sichtbarkeit einer eigenen Haltung als Voraussetzung existenzieller Relevanz und motivationaler Wirksamkeit.

Demgegenüber fordert das *Neutralitätsgebot* – etwa im Sinne des Überwältigungsverbots des Beutelsbacher Konsenses (Wehling, 1977) – die Zurücknahme normativer Einflussnahme. Professionelle Integrität zeigt sich hier

nicht in der sichtbaren Positionierung, sondern in moderierender Zurückhaltung, der Eröffnung von Kontroversität und der Ermöglichung freier Urteilsbildung.

Die Antinomie besteht darin, dass beide Anforderungen einander wechselseitig problematisieren: Je deutlicher eine Lehrkraft ihre persönliche Überzeugung performativ einbringt, desto größer wird das Risiko normativer Überwältigung. Je konsequenter sie sich hingegen zurücknimmt, desto eher kann sie als unverbindlich oder unglaubwürdig erscheinen. Authentizität sichert Glaubwürdigkeit, riskiert jedoch Indoktrination; Neutralität schützt die Autonomie der Lernenden, riskiert jedoch pädagogische Unverbindlichkeit. Gerade diese Gleichzeitigkeit legitimer, aber spannungsreicher Anforderungen kennzeichnet den antinomischen Charakter professionellen Handelns im BNE-Kontext.

Aus dokumentarischer Perspektive wird damit nicht nur die Antinomie selbst sichtbar, sondern auch ihre je unterschiedliche Bearbeitung. Die rekonstruierten Fälle verweisen auf divergierende berufliche Selbstverständnisse und implizite Orientierungsrahmen: Während der Typus pädagogischer Authentizität professionelle Integrität in der performativen Kohärenz von Haltung und Handeln verankert, definiert der Typus pädagogischer Neutralität Professionalität primär über pluralitätssichernde Zurückhaltung. Die Dokumentarische Methode ermöglicht es somit, diese Differenz nicht als bloße Meinungsverschiedenheit, sondern als Ausdruck unterschiedlicher habitualisierter Orientierungslogiken professionellen Handelns zu rekonstruieren.

Zusammenschau der Forschungsbeispiele – methodologischer Mehrwert

Welches Potenzial der Dokumentarischen Methode für die BNE-Forschung wird in diesen Forschungsbeispielen deutlich?

Aufgrund der Tatsache, dass die Dokumentarische Methode einen Zugang zu den *impliziten, handlungsleitenden Orientierungen* pädagogischer Akteure eröffnet (Bohnsack, 2014; Bohnsack, Nentwig-Geesemann & Nohl, 2013), kann sie zu einem vertieften Verständnis pädagogischen Handelns im BNE-Kontext beitragen. Dies wurde exemplarisch in der Rekonstruktion von Bearbeitungsmodi innerhalb zweier für BNE bedeutsamer Antinomien sichtbar: der Antinomie zwischen Reduktion und Konstruktion sowie der Antinomie zwischen Authentizität und Neutralität.

Der methodische Mehrwert wird besonders im Vergleich zu anderen qualitativen Verfahren – etwa der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010; Kuckartz, 2012) – deutlich. Während eine inhaltsanalytische Auswertung primär explizite Positionen systematisiert und Kategorien wie „Vorbildfunktion“, „Neutralität“ oder „freie Meinungsbildung“ bildet, rekonstruiert die Dokumentarische Methode die impliziten Orientierungsrahmen, die diesen Aussagen zugrunde liegen. Durch die Unterscheidung zwischen kommunikativem

(explizitem) und konjunktivem (implizitem) Wissen (Bohnsack et al., 2013, S. 13–14; Mannheim, 1980) werden habitualisierte berufliche Selbstverständlichkeiten sichtbar, die das professionelle Handeln strukturieren.

Zugleich verdeutlicht die Analyse, dass die genannten Antinomien nicht nur als bloße Gegensätze verbleiben, sondern in spezifischen Orientierungsrahmen je unterschiedlich ausbalanciert werden. Diese lassen sich im Anschluss an bestehende empirische Befunde und theoretische Diskussionen einordnen und reflektieren. Für die unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Komplexität aus der ersten vorgestellten Studie wurde dies im Anschluss an den inhaltlich-konzeptionellen Rahmen und Anspruch einer weltgesellschaftlichen Bildung im Sinne der Maastricht Global Education Declaration vorgenommen. Dabei zeigt sich insbesondere die zweite Herangehensweise als ein möglicher produktiver Umgang mit Komplexität (siehe Taube, 2022, S. 205–214).

In der zweiten Studie (Bergmüller et al., im Druck) werden Authentizität und Neutralität als komplementäre Dimensionen professioneller Haltung sichtbar: als unterschiedliche, aber jeweils legitime Formen pädagogischer Integrität – einerseits durch gelebte Überzeugung, andererseits durch pluralitätssichernde Zurückhaltung. Die Dokumentarische Methode ermöglicht es, diese Differenz als Ausdruck verschiedener, oft nicht explizit artikulierbarer Orientierungslogiken pädagogischer Professionalität zu interpretieren.

Der methodische Gewinn liegt somit in der rekonstruktiven Tiefenerschließung professioneller Orientierungsrahmen und in der sinngenetischen Typenbildung. Die herausgearbeiteten Typen sind keine bloßen Meinungscluster, sondern verdichtete Rekonstruktionen habitualisierter Handlungslogiken, die sich zudem in ihren soziogenetischen Kontext – etwa Ausbildungserfahrungen oder professionskulturelle Milieus – einordnen lassen. Pädagogisches Handeln im BNE-Kontext erscheint somit nicht allein als Frage fachlicher Expertise oder methodischer Gestaltung, sondern als wesentlich durch implizite Handlungsstrukturen geprägt.

Zukünftige Forschung könnte weiterführend differenziert untersuchen, wie sich die rekonstruierten Orientierungsrahmen in konkretem Unterrichtshandeln manifestieren und wie Lernende auf unterschiedliche Haltungen von Lehrkräften reagieren (vgl. Asbrand & Kater-Wettstätt, 2014).

Abschließend zeigt sich, dass die Dokumentarische Methode über die Analyse individueller Perspektiven hinausgeht: Sie bietet ein Instrument zur Rekonstruktion professioneller Habitusformen und eröffnet damit ein praxeologisch fundiertes Verständnis pädagogischer Praxis im BNE-Kontext.

5. Methodologische Reflexion und abschließende Perspektiven

Die Analyse hat gezeigt: Antinomien im BNE-Kontext werden dort erkennbar, wo Forschungszugänge die impliziten Orientierungen pädagogisch tätiger Akteure berücksichtigen. Die Dokumentarische Methode bietet hierfür ein besonderes Erkenntnispotenzial. Für die BNE-Forschung bedeutet dies, dass mit der Dokumentarischen Methode Antinomien nicht nur beschrieben, sondern in ihrer Bedeutung für professionelles pädagogisches Handeln und die Gestaltung von Professionalisierungsprozessen rekonstruiert werden können.

Zugleich verweisen die Ausführungen auf zentrale Spannungen dieses Forschungszugangs: Die Dokumentarische Methode ermöglicht zwar eine differenzierte Rekonstruktion impliziter Orientierungen, ist jedoch mit einem hohen interpretativen Aufwand verbunden. Die sequenzanalytische Feinarbeit sowie fallinterne und fallübergreifende Vergleiche begrenzen zwangsläufig die Fallzahlen und verschieben den Anspruch der Generalisierbarkeit hin zu theoretischer Typenbildung. Reichweite entsteht hier nicht über Quantität, sondern über strukturelle Verdichtung.

Die Qualität der Ergebnisse hängt in besonderer Weise von der Interpretationskompetenz der Forschenden und der reflexiven Absicherung des Forschungsprozesses ab. Kommunikative Validierung ist daher weniger ein methodisches Add-on als vielmehr ein konstitutiver Bestandteil. Zugleich bleibt die Methode an sprachlich-kommunikative Datenformate gebunden; implizite Wissensbestände werden nur insofern zugänglich, als sie sich in Interaktionen dokumentieren.

Gerade im interdisziplinären Feld der BNE-Forschung kann dies zu Anschlussproblemen führen: Rekonstruktive Befunde sind stark an sequenzanalytische Evidenzen gebunden und entziehen sich mitunter einer schnellen Übertragbarkeit in programmatische oder praxisorientierte Diskurse.

Gleichzeitig liegt hierin jedoch eine besondere Stärke. Indem die Dokumentarische Methode nicht vorschnell normativ aufgeladene Zielhorizonte reproduziert, sondern implizite Orientierungsrahmen – etwa im Umgang mit Antinomien – freilegt, trägt sie dazu bei, Professionalisierungsprozesse im BNE-Kontext in ihrer strukturellen Spannung sichtbar zu machen. In der Kombination mit anderen qualitativen oder quantitativen Verfahren kann sie so weniger zur Bestätigung bestehender Leitbilder als vielmehr zur Irritation und theoretischen Präzisierung des Feldes beitragen.

Literaturverzeichnis

- Abels, S. (2010). LehrerInnen als „Reflective Practitioner“. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: Springer.
- Applis, S. (2014a). Die dokumentarische Methode als Forschungsansatz für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten und Globalen Lernens. In Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 37, 1, 13–20.
- Applis, S. (2014b). Ethische Persönlichkeitsbildung aus geisteswissenschaftlicher und geographiedidaktischer Perspektive. Empirische Rekonstruktion der Vorstellungen von Geographielehrkräften zu geographischer und schulischer Bildungsarbeit. In Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 5, 2, 90–111.
- Applis, S. (2016). Der Habitus steht der Didaktik im Weg. Die Förderung soziomoralischer Kompetenzen als Herausforderung für den Habitus von Lehrkräften im Fachunterricht. In J. Dietrich, C. Brand, & J. Rohbeck (Hrsg.), Empirische Forschung in der Philosophie- und Ethikdidaktik (Vol. 17; 119–143). Dresden: Thelem Universitätsverlag.
- Asbrand, B. (2009). Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit (Vol. 1). Münster: Waxmann.
- Bergmüller, C. (2010). Schulentwicklung in der Trainerqualifizierung. Konzepte, Visionen, Spannungsfelder. Münster: Waxmann.
- Bergmüller, C. (2019). Transformative Bildung im Kontext Schule. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), Bildung für eine Welt in Transformation: Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft (75–88). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bergmüller, C., Hitzelberger, M., Lang-Wojtasik, G. (im Druck). Challenges of Teacher Professionalization in the Intersection of Open, Moral and Critical Global Citizenship Education. Reflections from an International-comparative Study in the Field of Teacher Education". In International Review of Education.
- Bergmüller C. & Höck, S. (2019). Wirkungszusammenhänge in schulbezogenen Kampagnen. In C. Bergmüller, B. Causemann, S. Höck, J.-M. Krier, E. Quiring (Hrsg.). Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit (121–160). Münster: Waxmann.
- Bergmüller, C., & Quiring, E. (2019). Wirkungszusammenhänge bei Multiplikator/inn/en-Schulungen in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit. In C. Bergmüller, B. Causemann, S. Höck, J.-M. Krier, & E. Quiring (Hrsg.), Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit (161–186). Münster: Waxmann.
- Bergmüller, C. & Taube, D. (2023). Authentizität von Lehrkräften im BNE-Kontext. In *Journal für lehrerInnenbildung (jlb)*, 23, 3, 56–64.
- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böse, S. (2023). Die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht: eine rekonstruktive Fallstudie zu Motiven von Lehrkräften in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Brauns, S., & Abels, S. (2024). Angehende Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe gestalten inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Videostudie mit dem Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht (KinU). In Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (210–227). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Brendel, N. (2017). Reflexives Denken im Geographieunterricht: Eine empirische Studie zur Bestimmung von Schülerreflexion mithilfe von Weblogs im Kontext Globalen Lernens. Münster: Waxmann.
- Bröll, L., & Haustein, A. (2023). Zu Begriffsverständnis und Umsetzung von BNE im Sachunterricht der Grundschule. Ergebnisse einer Untersuchung mit Studierenden sowie Lehrkräften. In Nachhaltige Bildung in der Grundschule (Vol. 27; 84–90). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Buddeberg, M. (2014). Zur Implementation des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Studie an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Münster: Waxmann.
- Buddeberg, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe. Paralleltitel: Education for sustainable development as a cross-sectional task. In Die deutsche Schule, 108, 3, 267–277.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2011). Beutelsbacher Konsens. [https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/\[08.02.2026\]](https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/[08.02.2026]).
- Costa, J., & Scheunpflug, A. (2025). Methodologie und Forschungsmethoden wählen – Forschung als Entscheidungsprozess. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner, & A. Scheunpflug (Hrsg.), Studienbuch Bildungswissenschaften 1 (393–407). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Drewes, A. (2018). Personal, Professional, Political: An Exploration of Science Teacher Identity Development for Teaching Climate Change (Dissertationsschrift). Delaware: University of Delaware.
- Engel, J., Applis, S., & Mehren, R. (2020). Zu globalisierenden Praktiken ethischen Urteilens in Schule und Unterricht. In Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 43, 4, 13–24.
- Forum Kritische Politische Bildung (2015): Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. <https://akg->

- online.org/arbeitskreise/fkpb/frankfurter-erklaerung-fuer-eine-kritisch-emanzipatorische-politische-bildung.html [08.03.2026].
- Grundmann, D. (2017). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Hart, P. (2003). *Teachers' Thinking in Environmental Education: Consciousness and Responsibility*. New York: Peter Lang.
- Helsper, W. (2000). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (15–34). Stuttgart: UTB.
- Hörsch, C., Scharenberg, K., Waltner, E.-M., & Rieß, W. (2023). Wie gelingt Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule? Eine empirische Studie zur Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen und zur Rolle der Lehrkraft. [How does education for sustainable development succeed at school? An empirical study on the development of students' sustainability competencies and the role of teachers]. In *Die Deutsche Schule*, 115, 2, 105–116.
- Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- Kleemann, F., Krähnke, U., & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, J., & Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. In *Teaching and Teacher Education*, 79, 93–100. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.003>
- Kuckartz, Udo (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mannheim, K. (1964). *Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. Wissenssoziologie*. Berlin: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens* (Vol. 298). Suhrkamp.
- Rieß, W., & Mischke, C. (2008). Evaluationsbericht „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg“. Maßnahme Lfd. 15 im Aktionsplan Baden-Württemberg.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Taube, D. (2022). *Globalität lehren. Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit der sozialen Komplexität weltgesellschaftlicher Themen*. Münster: Waxmann.
- Taube, D. (2023). Complexity as a challenge in teaching sustainable development issues: an exploration of teachers' beliefs. In *Environmental Education Research*, 30, 3, 361–376.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett, 173–184.
- Weselek, J. (2022). *Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen politischer Erwartung und schulischer Praxis. Eine bildungs- und umweltsoziologische Analyse*. Wiesbaden: Springer VS.

- Weselek, J., & Wohnig, A. (2021). Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer Verantwortungsübernahme als Teil Globalen Lernens. Was heißt hier Neutralität? In Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 44, 2, 4–10.
- Wettstädt, L., & Asbrand, B. (2014). Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. In Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 37, 1, 4–12.