

# Zweitveröffentlichung



Benning, Anna; Hess, Miriam; Gerholz, Karl-Heinz

## Präkonzepte von Studienanfängerinnen und -anfängern des Grundschullehramts zum Themenkomplex Nachhaltigkeit

Datum der Zweitveröffentlichung: 26.02.2026

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-113818x

### Erstveröffentlichung

Benning, Anna; Hess, Miriam; Gerholz, Karl-Heinz (2026): Präkonzepte von Studienanfängerinnen und -anfängern des Grundschullehramts zum Themenkomplex Nachhaltigkeit, in: A. Benning, M. Jessen, K.-H. Gerholz, u. a. (Hrsg.), Lehrkräftebildung für nachhaltige Entwicklung : Bildung für nachhaltige Entwicklung und Social Entrepreneurship Education verknüpfen, Bielefeld: wbv Publikation, S. 69–79, doi: 10.3278/9783763979042.

### 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>

# Präkonzepte von Studienanfängerinnen und -anfängern des Grundschullehramts zum Themenkomplex Nachhaltigkeit

ANNA BENNING, MIRIAM HESS & KARL-HEINZ GERHOLZ

## Zusammenfassung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Social Entrepreneurship Education (SEE) sind Schlüsselkonzepte, um Lernende an den Themenkomplex Nachhaltigkeit heranzuführen und für nachhaltiges Handeln zu befähigen. Der Schule kommt bei diesem Ziel eine wichtige Rolle zu, weshalb auch die weitere Implementation dieser Ansätze in die Lehrkräftebildung an Hochschulen wichtig ist. In diesem Kontext erscheint es wichtig, Präkonzepte der Studierenden zu Nachhaltigkeit in den Blick zu nehmen. In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer entsprechenden Untersuchung mit Studienbeginnenden des Grundschullehramts berichtet und erste Implikationen diskutiert. Diese Ergebnisse knüpfen an den bisherigen Forschungsstand an.

**Schlagworte** Nachhaltigkeit, nachhaltigkeitsbezogene Bildung, BNE, SEE, Lehrkräftebildung

## Abstract

Education for sustainable development (ESD) and social entrepreneurship education (SEE) are key concepts for introducing learners to the topic of sustainability and empowering them to act sustainably. Schools play an important role in achieving this goal, which is why it is also important to continue implementing these approaches in teacher training at universities. In this context, it seems important to take a look at students' preconceptions about sustainability. This article reports on the results of a study conducted with first-year elementary school teacher training students and discusses initial implications. These results build on the current state of research.

**Keywords** Sustainability, sustainability-related education, ESD, SEE, teacher training

## 1 Einleitung

In einer Welt, die sich immer mehr mit ökologischen und sozialen Herausforderungen konfrontiert sieht, wird nachhaltiges Handeln zu einer Notwendigkeit, welche schwer ignoriert werden kann. Dabei geht es nicht nur um die Wichtigkeit von nachhaltigen Produktions- und Konsumangeboten (vgl. Gehenzig & Rostock 2022, S. 18),

sondern nachhaltiges Handeln ist mit einem gesamtgesellschaftlichen Anspruch verbunden (vgl. Benning, Gerholz, Kamsker u. a. 2024, S. 2). Soziale Innovationen und Social Entrepreneure beschäftigen sich genau mit diesen Herausforderungen und schaffen Lösungen mit sozialer und nachhaltiger Mission (vgl. Stitteneder 2023, S. 44). Im Jahr 2015 hat die Weltgemeinschaft die Agenda 2030 als große Nachhaltigkeitsstrategie entwickelt und verfolgt darin auch das Nachhaltigkeitsziel, alle Lernenden zu nachhaltigem Denken und Handeln zu befähigen (vgl. Bröll & Haustein 2023, S. 84). Dabei kommt Universitäten im Zuge der Lehrkräftebildung eine bedeutsame Rolle zu. Die angehenden Lehrkräfte müssen für Nachhaltigkeit und deren didaktische Umsetzung sensibilisiert und in ihren professionellen Kompetenzen gefördert werden (vgl. De Haan, Holst & Singer-Brodowski 2021, S. 12). Dies ist Voraussetzung, damit die angehenden Lehrkräfte auch später in schulische Lehr- und Lernprozesse Nachhaltigkeit und nachhaltigkeitsbezogene Bildung einbringen, angefangen von der Primarstufe über Sekundarstufe I und II bis zur Erwachsenenbildung.

Nachfolgend wird der Fokus auf die Primarstufe und die Ausbildung von Lehrkräften des Grundschullehramts und entsprechende Lernangebote gerichtet. Zentrale Frage ist dabei, welche Präkonzepte von Nachhaltigkeit Studienanfängerinnen und Studienanfänger des Grundschullehramts bereits mitbringen und welche ersten Implikationen daraus für die hochschuldidaktische Gestaltung von Lernangeboten im Grundschullehramt abgeleitet werden können.

## 2 Nachhaltigkeit als Lerngegenstand: BNE und SEE in der Lehrkräftebildung

Im Kontext der Nachhaltigkeitsstrategie *Agenda 2030* hat die UN insgesamt siebzehn Nachhaltigkeitsziele (SDG) mit 169 Unterzielen und deren Verfolgung als Zielsetzung definiert (UN 2015). Diese verdeutlichen, wie komplex das Thema Nachhaltigkeit ist (vgl. Bush & Birke 2022, S. 3). Nachhaltigkeit kann in Entsprechung zu einer bis heute aktuellen Begriffsbestimmung (von Hauff 1987, S. 10) als „eine Entwicklung [verstanden werden], die den gegenwärtigen Bedarf zu decken vermag, ohne gleichzeitig späteren Generationen die Möglichkeit zur Deckung des ihren zu verbauen“. Sie umfasst dabei soziale, ökonomische und ökologische Aspekte gleichermaßen – und nach neueren Modellen teilweise eine kulturelle und politische Dimension (vgl. Bröll & Haustein 2023, S. 84; Bush & Birke 2022, S. 2). Die *ökologische Nachhaltigkeit* nimmt nach von Hauff, Schulz und Wagner (2018, S. 22) alle natürlichen Ökosysteme der Erde und deren Stabilität sowie Verwundbarkeit unter menschlichem Einfluss in den Blick, die *ökonomische Nachhaltigkeit* die Wahrung eines erwünschten wirtschaftlichen Wohlstandes für alle Menschen und unter *sozialer Nachhaltigkeit* wird der Erhalt einer zukunftsfähigen Gesellschaft im Sinne eines gerechten und sozial verträglichen Handelns auch für nachfolgende Generationen verstanden. Themen und Nachhaltigkeitsziele sind demnach aus all diesen Perspektiven und unter Berücksichtigung von Wechselbezügen, Zielkonflikten und Auswirkungen – auf globaler Ebene – zu betrach-

ten. Die globale Orientierung ist damit ein weiteres grundlegendes Element (von Hauff, Schulz & Wagner 2018, S. 20 ff.).

Als ein Schlüsselkonzept, um Lernende an den Themenkomplex Nachhaltigkeit heranzuführen, hat sich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) erwiesen. BNE stellt inzwischen eine bildungspolitische Leitperspektive der UNESCO dar (vgl. UNESCO 2017, S. 7 ff.) und ist mittlerweile als Aufgabe von Bildungspolitik, Schulen sowie Hochschulen und Hochschullehre zunehmend verankert (vgl. Laub 2023, S. 47). In der Lehrkräftebildung an Hochschulen, welche eine Querschnittsaufgabe darstellt, sind diese Bestrebungen besonders zentral, da (angehende) Lehrkräfte für das veränderte Lehren im Sinne einer BNE und die Umsetzung an Schulen qualifiziert werden müssen (vgl. De Haan, Holst & Singer-Brodowski 2021). Dies kann gemäß Rieckmann (2021, S. 13) sowohl im Sinne einer fachlichen Qualifizierung für Nachhaltigkeit als auch in der Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen geschehen.

Unter BNE1, BNE2 und inzwischen BNE3 werden dabei unterschiedliche Intentionen und didaktische Ansätze von BNE gefasst und diskutiert (vgl. Prote 2024, S. 86; Sach 2024, 19 f.). Bei BNE1 steht die direkte Vermittlung von Werten und die Forcierung einer Verhaltensänderung im Vordergrund, weshalb diese Auffassung als instrumentell charakterisiert und kritisiert wird. BNE2 fokussiert hingegen die Beförderung der moralischen Urteilsbildung sowie des kritischen Denkens und es wird angenommen, dass dieser emanzipatorische Ansatz durch Partizipation gelänge (vgl. Tacke, Henke, Spanu u. a. 2024, S. 162; Vare & Scott 2007, S. 193 f.). Es zeigt sich in der Betrachtung ein Spannungsfeld, welches BNE3 versucht, durch einen transformativen Zugang und den Fokus auf einen produktiven Umgang mit Widersprüchen und der Förderung von Ambiguitätstoleranz zu überwinden (vgl. Sach 2024, S. 19 f.).

Als ein weiterer Baustein zur Etablierung von BNE kann Social Entrepreneurship Education (SEE) angesehen werden (vgl. Benning & Gerholz 2023, S. 194). Darunter können Lerngelegenheiten gefasst werden, bei denen Lernende Denkweisen und Fähigkeiten entwickeln, um kreative Ideen mit sozialen Zielsetzungen unternehmerisch zu lösen (vgl. Wiepcke 2019, S. 203). Social Entrepreneure verfolgen demnach das Ziel, soziale und ökologische Probleme mit unternehmerischen Mitteln und auf innovative Art anzugehen und sehen ebenfalls Nachhaltigkeit als Orientierungspunkt und Mission ihres Schaffens an. Gemäß einer Erhebung des Social Entrepreneurship Netzwerks Deutschland (SEND e. V. 2022, S. 31) unter Mitgliedern werden vorrangig die Bereiche Bildung (SDG 4), Gesundheit & Wohlbefinden und der Abbau von Ungleichheiten (SDG 10) adressiert.

Bei der Implementation von BNE und SEE, welche auch an Hochschulen in Deutschland und insbesondere in der Lehrkräftebildung noch als ausbaufähig gilt (z. B. Untersuchungen vom Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz, 2022, o. S.; Holst, Singer-Brodowski, Brock u. a. 2024, S. 3917), erscheint es daher (gleichermaßen) wichtig, Präkonzepte von Nachhaltigkeit – sprich Wissen und Überzeugungen von Nachhaltigkeit vor der Lerneinheit (vgl. Grospietsch & Mayer 2018, S. 150) – bei den Studierenden zu erfassen, um eine zielgruppengerechte Gestaltung von Angeboten zu gewährleisten.

### 3 Forschungsstand und Fragestellung: Vorstellungen zu Nachhaltigkeit von (Lehramts-)Studierenden

Im deutschen und deutschsprachigen Hochschulkontext wurden bereits mehrere Forschungsarbeiten zu Vorstellungen zu BNE und Nachhaltigkeit von (Lehramts-)Studierenden publiziert.

Krause-Steger und Roski (2016, S. 294) konnten im Rahmen einer Untersuchung an der Fachhochschule Bochum mit Bachelorstudierenden unterschiedlicher Fachbereiche, die qualitative und quantitative Teilstudien einschloss, feststellen, dass die Einbettung von Themen der nachhaltigen Entwicklung in das Fachstudium das Wissen der Studierenden zum Themenkomplex insofern zu beeinflussen scheint, dass sie von den Studierenden differenzierter interpretiert werden.

Auf Basis wiederholter Fokusgruppendifkussionen haben Baumann und Niebert (2020) jeweils zu Beginn einer auf BNE ausgerichteten Veranstaltung in der Geografie-didaktik der PH Zürich (Schweiz) die Vorstellungen der Studierenden zu BNE im Geografieunterricht erhoben. In dem Kontext haben sie ebenfalls betrachtet, in welchen Themen im Geografieunterricht sich die Studierenden vorstellen konnten, BNE umzusetzen. In den Diskussionen dominierten Wirtschaft und Konsum sowie natürliche Ressourcen und Umwelt, wobei bei Letzterem die einzelnen Teilthemen weniger detailliert aufgezählt wurden als bei den Konsumthemen (S. 243 ff.).

Laub (2023) fand auf Basis der Analyse von Texten Masterstudierender, die überwiegend Geografie studierten, Hinweise darauf, dass die Begriffe *Bildung* und *Nachhaltigkeit* in schriftlichen Berichten unterschiedlich und eher sehr vereinfacht argumentatorisch zusammengebracht werden, aber ähnlich der Unterscheidung von instrumentellem und emanzipatorischem Verständnis. Widersprüchlichkeiten wurden kaum thematisiert (Laub, 2023, S. 50).

Hinzke, Herzog und Weber (2024) haben das Desiderat von nicht fachbezogen ausgerichteter Forschung zu Wissensbeständen sowie Orientierungen von Lehramtsstudierenden im Themenbereich BNE aufgegriffen (S. 360 f.) und auch kollektive Aus-handlungen zu den Konstrukten stärker in den Blick genommen. In erziehungswissenschaftlich-schulpädagogischen Modulen führten sie Gruppendiskussionen durch und konnten bezüglich des Nachhaltigkeitsverständnisses Hinweise finden, dass Nachhaltigkeit mit Ressourceneinsparung zum Umweltschutz gleichgesetzt wurde und dass die Komplexität des Nachhaltigkeitsbegriffs kaum betrachtet wurde (S. 362 f.).

Baumann, Bärlein, Meyer u. a. (2024) haben im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung einer Lehrveranstaltung zu BNE eine Prä-Post-Erhebung von Vorstellungen der Grundschullehramtsstudierenden zu BNE vorgenommen, die im Mittel das fünfte Fachsemester absolvierten. Sie konnten Hinweise darauf finden, dass die Studierenden am Ende des Kurses mehr BNE-Themen benennen konnten und sich die Antworten nicht mehr nur auf Umweltaspekte beziehen (S. 473).

Auf Basis der berichteten Studienlage ist erkennbar, dass Studierende tendenziell eher Umweltaspekte mit Nachhaltigkeit in Verbindung bringen, dass der Fachbezug nicht irrelevant ist und es wenige Untersuchungen gibt, welche die Vorstellungen und

Verständnisse von Nachhaltigkeit von Lehramtsstudierenden abseits des Kontexts von fachbezogenen Veranstaltungen in den Blick nehmen. Des Weiteren sind Studienanfängerinnen und -anfänger des Grundschullehramts dahin gehend noch nicht explizit betrachtet worden. Dies ist Anknüpfungspunkt für vorliegenden Beitrag, in dem der Frage nachgegangen wird, was Studienanfängerinnen und Studienanfänger des Grundschullehramts mit Nachhaltigkeit verbinden?

## 4 Methodisches Vorgehen

Datengrundlage bildet eine Online-Befragung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern des Grundschullehramts an der Universität Bamberg zu BNE- und nachhaltigkeitsbezogenen kognitiven und motivational-affektiven Merkmalen. Die Befragung fand im Rahmen einer Pflichtvorlesung *Einführung in die Grundschulpädagogik* statt. Es nahmen  $N = 218$  Personen ( $M(\text{Fachsemester}) = 1,53$ ;  $SD = ,93$ ; weiblich = 87,16 %) teil. Die Präkonzepte zu Nachhaltigkeit, die in diesem Beitrag beleuchtet werden, wurden anhand des Impulses „Nennen Sie die fünf Begriffe, die Sie am ehesten mit Nachhaltigkeit verbinden“ im offenen Antwortformat erfasst.

Die Kategorien für die Analyse wurden im Rahmen eines deduktiv-induktiven Vorgehens gebildet. Zunächst wurden Kategorien deduktiv in Anlehnung an Übersichten zu Themen nachhaltiger Entwicklung (u. a. im Orientierungsrahmen Globale Entwicklung (KMK & BMZ 2016, S. 136 ff.) und im Lehrplan 21 (Schweiz)) und gemäß der Theorie mit dem Nachhaltigkeitskonzept zentral verbundenen Konstrukten (s. Abschnitt 2) entwickelt. Dann wurden weitere Kategorien induktiv aus dem Material erschlossen und das Kategoriensystem anhand dessen weiterentwickelt. Auf Basis dieses Kategoriensystems (siehe Tab. 1, linke Spalte) wurden insgesamt 1070 Begriffe aus den Antworten zugeordnet, wobei die Kodierungen von der Erstautorin und einer Hilfskraft unabhängig voneinander vorgenommen (Intercoderreliabilität: Übereinstimmung 94,11%; Cohens Kappa: ,93) und Nichtübereinstimmungen anschließend gemeinsam besprochen wurden.

## 5 Ergebnisse

Die Auswertungen (Tab. 1) geben Hinweise darauf, dass die Studienanfängerinnen und Studienanfänger des Grundschullehramts mit Nachhaltigkeit vorrangig ökologische Themen wie Recycling, Umweltschutz allgemein und (weitere) Verhaltensweisen (z. B. *Mülltrennung* (Stud. 17); *Öffentliche Verkehrsmittel nutzen* (Stud. 30)) verbinden. Eher soziale Aspekte und eher wirtschaftliche Aspekte werden deutlich seltener genannt und auch die globale Perspektive wird eher wenig erwähnt. Es zeigt sich, dass weitere zentrale Aspekte des Nachhaltigkeitskonzepts gemäß der Theorie, wie die Nachhaltigkeitstrias (Ökologie, Ökonomie und Soziales) oder auch die intergenerationale Verantwortung jeweils von weniger als 10 % der Befragten genannt wurden (in

diesen Fällen sind die Begriffe jeweils einmal pro Studierenden gefallen – weshalb die Nennungshäufigkeit hier dem Studierendenanteil entspricht). Indes wurden sehr häufig *weniger elaborierte Assoziationen* dokumentiert, die weder ein Thema nachhaltiger Entwicklung näher abbilden noch theorieseitig Schlüsselemente des Nachhaltigkeitskonzepts ausreichend deutlich benennen (z. B. *Zukunft* (Stud. 68), *Natur* (Stud. 79)).

**Tabelle 1:** Ergebnisse der Analyse (Quelle: eigene Darstellung)

Kategorie + Definition	Ankerbeispiel
<b>nachhaltiger Umgang mit Ressourcen</b> (70 Nennungen; 6,54 %) Schonung von natürlichen Ressourcen	„Schützen von Ressourcen“ (Stud. 44) „Wasser sparen“ (Stud. 137)
<b>Recycling / Upcycling</b> (119 Nennungen; 11,12 %) Recycling: Zerlegung von Abfällen in Grundbestandteile zur Wiedergewinnung von Rohstoffen; aber auch Recycling im Alltagssprachgebrauch; Upcycling: Aufwertung von Materialien/Produkten, ohne sie zu zerlegen.	„Wiederverwendung“ (Stud. 82)
<b>Umweltschutz allgemein und weitere Verhaltensweisen</b> (252 Nennungen; 23,55 %) Umweltschutz wird allgemein benannt oder es werden konkrete Verhaltensweisen im Kontext von Umweltschutz angeführt, die nicht bereits die Schonung natürlicher Ressourcen oder Recycling/Upcycling thematisieren.	„Umweltschutz“ (Stud. 11) „Mülltrennung“ (Stud. 83)
<b>Klimawandel</b> (26 Nennungen; 2,43 %) Klimaveränderung und damit verbundene Auswirkungen	„Treibhauseffekt“ (Stud. 86) „Klimawandel“ (Stud. 98)
<b>Energie</b> (50 Nennungen; 4,67 %) Alternative Energiegewinnung / Energieformen	„erneuerbare Energien“ (Stud. 11) „Solarenergie“ (Stud. 24)
<b>nachhaltiges Wirtschaften</b> (12 Nennungen; 1,12 %) ökonomische Ziele mit ökologischen und sozialen Aspekten verbinden (Bedürfniserfüllung, ohne die Fähigkeit zukünftiger Generationen zu gefährden)	„nachhaltige Landwirtschaft“ (Stud. 150) „Kreislaufwirtschaft“ (Stud. 203)
<b>Nachhaltiger Konsum</b> (30 Nennungen; 2,80 %) Lebensweise und Kaufverhalten (ohne die Fähigkeit zukünftiger Generationen zu gefährden)	„Konsumreduzierung“ (Stud. 203) „Lokal einkaufen“ (Stud. 206)
<b>Gesundheit</b> (5 Nennungen; <1,00 %)	„gesunde Ernährung“ (Stud. 195)
<b>Bildung</b> (23 Nennungen; 2,15 %)	„lebenslanges Lernen“ (Stud. 122)

(Fortsetzung Tabelle 1)

Kategorie + Definition	Ankerbeispiel
<p><b>Perspektivenvielfalt</b> (11 Nennungen; 1,03 %) Berücksichtigung und Wertschätzung unterschiedlicher Blickwinkel</p>	<p>„Rücksicht“ (Stud. 55) „Achtsamkeit“ (Stud. 124)</p>
<p><b>Soziale Verantwortung</b> (73 Nennungen; 6,82 %) Ethische Verpflichtung von Unternehmen und Einzelpersonen, die Gesellschaft positiv mitzugestalten; beinhaltet Bewusstsein, aber auch die Einhaltung ethischer Grundsätze und Engagement.</p>	<p>„Verantwortungsbewusstsein“ (Stud. 167)</p>
<p><b>Interkulturelle Verständigung</b> (0 Nennungen) Kulturelle Selbstverständnisse; Gemeinsamkeiten und Unterschiede</p>	
<p><b>globale Gerechtigkeit / Fairness</b> (39 Nennungen; 3,64 %) Ethische Forderung nach einer fairen Verteilung von Ressourcen, Rechten und Möglichkeiten auf globaler Ebene, die das Wohl der einzelnen Menschen in den Mittelpunkt stellt</p>	<p>„Chancengleichheit“ (Stud. 25) „Fairtrade“ (Stud. 132)</p>
<p><b>Intergenerationale Verantwortung</b> (16 Nennungen; 1,49 %) Moralische Verpflichtung gegenwärtiger Generationen, die Rechte und Bedürfnisse zukünftiger Generationen zu berücksichtigen und zu schützen</p>	<p>„Enkeltaugliche Welt“ (Stud. 5) „für die nächste Generation“ (Stud. 155)</p>
<p><b>Nachhaltigkeitstrias</b> (4 Nennungen; &lt;1,00 %) Konzept der Nachhaltigkeit, das die drei gleichrangigen Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales umfasst</p>	<p>„Ökologie, Ökonomie, Soziales (Nachhaltigkeitsdreieck)“ (Stud. 81)</p>
<p><b>soziale Nachhaltigkeitsdimension</b> (4 Nennungen; &lt;1,00 %) Fokus: Erhalt einer zukunftsfähigen Gesellschaft</p>	<p>„Soziales“ (Stud. 178) „Soziale Nachhaltigkeit“ (Stud. 41)</p>
<p><b>ökologische Nachhaltigkeitsdimension</b> (10 Nennungen; &lt;1,00 %) Fokus: natürliche Ökosysteme der Erde und der Einfluss des Menschen</p>	<p>„Ökologie“ (Stud. 41) „Ökologische Nachhaltigkeit“ (Stud. 161)</p>
<p><b>ökonomische Nachhaltigkeitsdimension</b> (9 Nennungen; &lt;1,00 %) Fokus: Wahrung eines gesellschaftlichen Wohlstandes</p>	<p>„Ökonomische Nachhaltigkeit“ (Stud. 161) „Ökonomie“ (Stud. 157)</p>
<p><b>Nachhaltigkeitsstrategie</b> (8 Nennungen; &lt;1,00 %) elaborierte Begrifflichkeiten, die auf die Nachhaltigkeitsstrategie rekurrieren</p>	<p>„Agenda 2030“ (Stud. 21)</p>

(Fortsetzung Tabelle 1)

Kategorie + Definition	Ankerbeispiel
<b>Nachhaltigkeitsindikatoren</b> (16 Nennungen; 1,49 %)	„Biodiversität“ (Stud. 67)
<b>Dauerhaftigkeit</b> (44 Nennungen; 4,11 %) Nachhaltigkeit im eher wörtlichen Sinn	„lange Wirksamkeit“ (Stud. 119) „Langfristigkeit“ (Stud. 124)
<b>Einfache Assoziationen</b> (249 Nennungen; 23,27 %) Schlagworte, die kein Thema nachhaltiger Entwicklung (näher) beschreiben und auch kein Schlüsselkonstrukt im Konzept von Nachhaltigkeit ausreichend deutlich benennen	„Zukunft“ (Stud. 68) „Ressourcen“ (Stud. 72)

## 6 Diskussion, Limitationen und erste Implikationen

Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse sind nicht generalisierbar, es wurden lediglich die begrifflichen Assoziationen zu Nachhaltigkeit von Studienanfängerinnen und -anfängern des Grundschullehramts an der Universität Bamberg mit einem spezifischen Analysefokus und diskutierbarem methodischem Vorgehen betrachtet. Was die Studienanfängerinnen und Studienanfänger noch mit Nachhaltigkeit verbinden, ist eine Limitation des vorliegenden Erhebungsinstrumentariums. Im Prinzip könnten sie also umfangreichere Konzepte aufweisen, als sie mit fünf Begriffen notieren durften (vgl. Baumann, Bärtlein, Meyer u. a. 2024, S. 474). Daher können lediglich erste Implikationen für die Gestaltung von Lernformaten abgeleitet werden.

Die Ergebnisse deuten an, dass bei den befragten Studienanfängerinnen und Studienanfängern des Grundschullehramts bereits eine gewisse Sensitivität für den Themenkomplex Nachhaltigkeit vorliegt, da Umweltschutz häufig benannt wird und das eher wörtliche Verständnis von Nachhaltigkeit als Dauerhaftigkeit vergleichsweise selten. Eine Sensibilisierung erscheint somit bereits zu Beginn des Studiums erreicht, was sowohl an den vorherigen Bildungsprozessen (z. B. Schulen) oder gesellschaftlichen Diskursen liegen kann. Auch Hinzke, Herzig & Weber (2024, S. 362) leiten aus dem bisherigen Forschungsstand ab, dass Studierende dem Thema eine gewisse Bedeutung beimessen. Dennoch deuten die vorrangige Nennung ökologischer Themen sowie konkreter Verhaltensweisen, die wenigen Nennungen von Schlüsselementen des Nachhaltigkeitskonzepts und die vielen wenig elaborierten Assoziationen darauf hin, dass ein Großteil der befragten Studienanfängerinnen und Studienanfänger sich noch nicht umfassend mit Nachhaltigkeit auseinandergesetzt hat und/oder – falls Erfahrungen, beispielsweise aus der noch nicht lang zurückliegenden Schulzeit, vorliegen – eher inhaltlich (und didaktisch) einseitig ausgerichtete BNE erlebt haben. Auch diese Erkenntnisse knüpfen an den berichteten Forschungsstand (siehe Abschnitt 3)

an, womit die Ergebnisse vorhandener Studien in der vorliegenden Studie repliziert werden konnten.

Erhebungen der Präkonzepte zu Nachhaltigkeit eröffnen laut Baumann & Niebert (2020, S. 257) grundsätzlich und wiederholt ein Entscheidungsfeld, ob in einem Lernformat bekannte Themenbereiche vertiefend adressiert werden oder bewusst ein Schwerpunkt gesetzt wird, der den Studierenden weniger nahe liegt. Mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Auswertungen erscheint sowohl eine vertiefende fachspezifische wie auch fächerübergreifende Auseinandersetzung mit ökologischen Themen angeraten, als auch eine Ausweitung des Fokus auf die soziale und wirtschaftliche Nachhaltigkeitsdimension sowie die wichtige globale Perspektive. Dies kann in Verknüpfung mit Social Entrepreneurship Education und durch internationale und interkulturelle Projektarbeit zielführend und auf eine handlungsorientierte Weise adressiert werden. Durch die Schaffung solcher Erfahrungsräume für partizipatives, kollaboratives und handlungsorientiertes Lernen in der Lehrkräftebildung werden den angehenden Lehrkräften Ausgestaltungsmöglichkeiten für die Schule nähergebracht.

In weiteren Erhebungen von Präkonzepten zu Nachhaltigkeit bei Studierenden und Studienbeginnenden könnten auch die Vorerfahrungen mit den Themenkomplexen Nachhaltigkeit und BNE umfassender und anhand offener Fragen oder qualitativer Datenformate erfragt werden. Auf diese Weise könnte vertiefend betrachtet werden, welche Vorstellungen die Studienbeginnenden mitbringen und was dahin gehend aktuell und künftig in den Schulen passiert.

## Literatur

- Benning, A. & Gerholz, K.-H. (2023). Social Entrepreneurship Education in der Lehrkräftebildung – Didaktische Gestaltung eines Moduls und Ergebnisse der formativen Evaluation. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(4), 177–193.
- Benning, A., Gerholz, K.-H., Kamsker, S., Slepcevic-Zach, P., & Stock, M. (2024). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Professionalisierung von Lehrkräften durch Social Entrepreneurship Education. In K.-H. Gerholz, S. Annen, R. Braches-Chyrek, J. Hufnagl, & A. Wagner (Hg.), *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, S. 1–19.
- Baumann, R., Meyer, S., Bärtlein, L. & Martschinke, S. (2024). Bildung für nachhaltige Entwicklung ist mir schleierhaft. Präkonzepte von Grundschullehramtsstudierenden vor dem Besuch einer BNE-Lehrveranstaltung mit Sachunterrichtsbezug. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*, S. 78–83. Verlag Julius Klinkhardt.
- Baumann, S. & Niebert, K. (2020). Vorstellungen von Studierenden zur Bedeutung von Nachhaltigkeit im Geographieunterricht. In A. Keil, M. Kuckuck & M. Faßbender (Hg.), *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschung zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung*, S. 235–261. Waxmann.

- Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (Hg.) (2022). *Social Entrepreneurship – ein Thema für Hochschulen*. Verfügbar unter [https://www.existenzgruendungsportal.de/Redaktion/DE/Aktuelles/Unternehmertum\\_heute/soziales-unternehmertum/inhalt](https://www.existenzgruendungsportal.de/Redaktion/DE/Aktuelles/Unternehmertum_heute/soziales-unternehmertum/inhalt)
- Bush, A. & Birke, J. (2022). Verflechtungen von Nachhaltigkeit und Social Media – Ein Vorwort. In A. Bush & J. Birke (Hg.), *Nachhaltigkeit und Social Media. Bildung für nachhaltige Entwicklung in der digitalen Welt*, S. 1–13. Springer.
- Bröll, L. & Haustein, A. (2023). Zu Begriffsverständnis und Umsetzung von BNE im Sachunterricht der Grundschule. Ergebnisse einer Untersuchung mit Studierenden sowie Lehrkräften. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*, S. 84–90. Julius Klinkhardt.
- Grospietsch, F. & Mayer, J. (2018). Lernen mittels Konzeptwechsel in der Hochschuldidaktik. In: M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hg.), *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen*, S. 149–161. Münster: Waxmann.
- von Hauff, M., Schulz, R. & Wagner, R. (2018). *Deutschlands Nachhaltigkeitsstrategie*. Konstanz: UTB.
- Hinzke, J.-H., Herzig, T. & Weber, L. (2024). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Herausforderung für die Lehrer\*innenbildung. Orientierungen von Lehramtsstudierenden zu Nachhaltigkeit und nachhaltigkeitsbezogener Bildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 14, 357–373.
- Holst, J., Singer-Brodowski, M., Brock, A. & de Haan, G. (2024). Monitoring SDG 4.7: Assessing Education for Sustainable Development in policies, curricula, training of educators and student assessment (input-indicator). *Sustainable Development*, 32(4), 3908–3923.
- KMK & BMZ (2016, Hg.). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin.
- Krause-Steger, S. & Roski, M. (2016). Eine Analyse der Unterschiede in der Wahrnehmung von Themen der nachhaltigen Entwicklung durch Studierende verschiedener Fächergruppen an der Hochschule Bochum. In W. Leah Filho (Hg.), *Forschung für Nachhaltigkeit an deutschen Hochschulen*, S. 277–296.
- Laub, J. (2023). Antinomien einer BNE als Herausforderung angehender Lehrkräfte. *Journal für LehrerInnenbildung*, 23, 46–55.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Prote, L.-M. (2024). Der Einfluss von Emotionen auf eine emanzipatorische und transformative Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Lernformats „Reflectory“. *zdg*, 2, 84–103.
- Rieckmann, M. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. *Zeitschrift für Medienpädagogik*, 65(4), 10–17.
- Sach, M. (2024). Instrumentell, kritisch-emanzipatorisch oder transformativ: Energiewende im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Unterricht Physik*, 201/202, 18–20.
- SEND e. V. (2022). 4. *Deutscher Social Entrepreneurship Monitor*. Verfügbar unter [https://www.send-ev.de/wp-content/uploads/2022/04/4\\_DSEM\\_web.pdf](https://www.send-ev.de/wp-content/uploads/2022/04/4_DSEM_web.pdf)

- Stitteneder, T. (2023). Die ökologische und soziale Transformation. Mit Sozialunternehmen auf dem Weg in eine nachhaltige Zukunft. *Ifo Schnelldienst*, 76, 44–50.
- Tacke, L., Henke, V., Spanu, S. & Zimmermann, J.-S. (2024). Partizipation als Gelingensbedingung emanzipatorischer (religiöser) Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Rekonstruktion von impliziten Wissensbeständen angehender Lehrkräfte. *Theo-Web*, 23(1), 150–167.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198.
- Wiepcke, C. (2019). Social Entrepreneurship Education zur Förderung von Inklusion. In T. Bijedic, I. Ebbers & B. Halbfas (Hg.), *Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis*, S. 201–211. Wiesbaden: Springer Gabler.