

Institutionelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung an Schulen als individuelle Verantwortungspraktik

Institutional integration of education for sustainable development in schools as a practice of personal responsibility

Johanna Weselek^{1,*}

¹ Universität Regensburg

* Kontakt: johanna.weselek@ur.de

Zusammenfassung: Für die Gestaltung einer nachhaltigeren Zukunft und die Realisierung der sozial-ökologischen Transformation wird Bildung und insbesondere dem Bildungskonzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eine wichtige Funktion zugeschrieben. Global und national wird die Etablierung von BNE in den verschiedenen formalen und non-formalen Bildungsbereichen vorangetrieben und vor allem die Schule als zentraler Vermittlungsort betrachtet. Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Institutionalisierungsprozesse einer BNE in Schulen aktuell umgesetzt werden. Anhand der Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie, die mit Hilfe der Dokumentarischen Methode durchgeführt wurde und 20 Gruppendiskussionen umfasst, werden die Institutionalisierungsbestrebungen einzelner Gruppen und ihre Versuche, Nachhaltigkeitsthemen an ihren Schulen sichtbar zu machen, dargestellt. Deutlich wird die Wichtigkeit von individueller Verantwortungsübernahme, indem die teilnehmenden Lehrkräfte beschreiben, dass sie an ihre Schüler:innen individuelle Aufgaben, Ämter und Titel wie Klimasprecher:in oder Schüler:in-Umwelt-Sprecher:in als Äquivalent zu ihrem Amt als Lehrer:in-Umwelt-Sprecher:in vergeben. Diese Sichtbarmachung von ausgewählten Schüler:innen veranschaulicht die implizite Fortführung des individuellen Einzelkampfs engagierter Lehrkräfte durch die Weitergabe von Verantwortung für Nachhaltigkeit an engagierte Schüler:innen. Kontrastierend wird eine Gruppe vorgestellt, die von einem ‚Nachhaltigkeitsgeist‘ an ihrer Schule berichtet. Abschließend werden die Ergebnisse hinsichtlich der aktuellen Erkenntnisse von Schulentwicklung und BNE diskutiert.



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

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

Abstract: Education, and in particular the educational concept of Education for Sustainable Development (ESD), is seen as having an important function in shaping a more sustainable future and realising the socio-ecological transformation. Globally and nationally, the establishment of ESD in the various formal and non-formal education sectors is being driven forward and school in particular is seen as a central place of mediation. This article examines the question of how institutionalisation processes of sustainability issues and ESD are currently implemented in schools. Based on the results of a qualitative-reconstructive study, which was conducted with the help of the documentary method and includes 20 group discussions, the institutionalisation efforts of individual groups and their attempts to make sustainability issues visible in their schools are presented. The importance of taking individual responsibility becomes clear when the participating teachers describe that they give their students individual tasks, functions and titles such as climate spokesperson or student-environment spokesperson as equivalent to their function as teacher-environment spokesperson. This visualisation of selected students illustrates the implicit continuation of the teachers' individual struggle through the passing on of responsibility for sustainability to committed students. In contrast, a group is presented that reports a 'sustainability spirit' in their school. Finally, the results are discussed with regard to the current insights of school development and ESD.

Schlagwörter: Bildung für nachhaltige Entwicklung, schulische Implementation, individuelle Verantwortung, qualitative Forschung

Keywords: Education for sustainable development, school implementation, individual responsibility, qualitative research

1 Einleitung: Politisches Bestreben für die Verankerung von einer BNE an Schulen

Für die Umsetzung einer sozial-ökologischen Transformation im Kontext der Agenda 2030 (vgl. UN, 2015) und ihren 17 Nachhaltigkeitszielen wird Bildung eine hohe Relevanz beigemessen und insbesondere das Bildungskonzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) erlangt zunehmend Bedeutung für eine erfolgreiche Umsetzung (vgl. UNESCO, 2020). International und national zeigt sich in den letzten Jahren ein starkes politisches Bestreben, BNE in den verschiedenen Bildungsbereichen zu verankern. BNE ist in Bildungs- und Lehrplänen präsent (vgl. Brock et al., 2018) und somit programmatisch verankert. BNE zielt auf die Befähigung von Lernenden für die Teilnahme an gesellschaftlichen Lern- und Verständigungsprozessen. Für die Gestaltung einer nachhaltigeren Entwicklung sind Nachhaltigkeitskompetenzen, z.B. systemisches Denken, relevant, aber auch die Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsrelevanten Werten, z.B. Generationengerechtigkeit (vgl. Rieckmann, 2021, S. 10).

Idel und Pauling weisen treffend darauf hin, dass die Implementation von BNE derzeit nicht die einzige bildungspolitische Entwicklungserwartung ist, die an Schulen herangezogen wird. Aktionspläne oder Programme gibt es bspw. auch zum Themenfeld Digitalisierung. Zudem steht das Schulsystem aktuell vor einem erheblichen Fachkräftemangel (vgl. Idel & Pauling, 2023, S. 38). Schulentwicklungsfragen sind generell in die widersprüchlichen Schulaufgaben und Professionsansprüche eingebunden, die Lehrkräfte zu bewältigen haben. Als entscheidende Schubkräfte des Wandels werden in der Implementationsforschung „Druck“ und „Zug“ beschrieben (vgl. Pilz, 2018, S. 127). Die von außerhalb an die Schule gestellten Anforderungen werden als Druck bezeichnet, bspw. gesetzliche Vorgaben. Zug beschreibt hingegen die Innovationsbereitschaft der Beteiligten an der Schule. Zu berücksichtigen ist ebenfalls, dass Schulen mit ganz unterschiedlichen Bedingungen in mögliche Schulentwicklungsprozesse starten und diese Entwicklungen in der Schule mit sozialen, politischen organisatorischen und pädagogischen Prozessen verwoben sind und ein sehr komplexes Unterfangen darstellen (vgl. Pilz, 2018, S. 129).

Wir stehen nun vor der komplizierten Ausgangslage, dass politisch befürwortet wird, BNE in den Schulen flächendeckend zu verankern, um die dringend notwendigen gesellschaftlichen Veränderungen für die Umsetzung der sozial-ökologischen Transformation zu unterstützen und diese (möglichst rasche) Etablierung in einem derzeit belasteten oder überlasteten Kontext stattfinden muss. Es stellt sich generell die Frage, inwiefern schulische Bildung das leisten kann. Wie die aktuelle Umsetzung von BNE im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen aussieht, wird im folgenden Abschnitt dargestellt (Kap. 2). Im Anschluss veranschaulichen ausgewählte Transkriptausschnitte einer qualitativ-rekonstruktiven Studie, wie Lehrkräfte die Institutionalisierungsprozesse von Nachhaltigkeitsthemen an ihren Schulen wahrnehmen und gestalten (Kap. 3). Abschließend werden diese empirischen Ergebnisse diskutiert (Kap. 4).

2 Aktuelle Erkenntnisse: Schulentwicklungsprozesse und BNE

Im Zuge der Umsetzung von BNE wird die Wichtigkeit des Whole-Institution-Approachs (WIA) für eine flächendeckende und ganzheitliche Transformation von Lehr- und Lernumgebungen herausgestellt, bspw. im Nationalen Aktionsplan BNE (vgl. NAP, 2017) oder im UNESCO-Weltaktionsprogramm (vgl. WAP, 2015–2019). BNE soll demnach im Alltag der Schule verankert werden, bspw. in der Bewirtschaftung der Schule oder in der Mitarbeiter:innenführung. BNE soll eingelassen sein in die Weiterbildungsmöglichkeiten des Schulpersonals und der Schulleitung, die Schule soll mit Partnern vor Ort zu BNE kooperieren (vgl. DUK, 2018). Holst hat im Rahmen einer systematischen qualitativen Analyse von 104 internationalen Dokumenten zentrale

Kernelemente (Kohärenz, kontinuierliches Lernen, Partizipation, Verantwortung, langfristiges Engagement) von WIAs zur Nachhaltigkeit in der Bildung herausgearbeitet. Nach Holst kann das Konzept der WIAs als Instrument für eine konsequente Organisationsentwicklung nutzbar gemacht werden und als Grundpfeiler für ein hochwertiges Nachhaltigkeitslernen dienen (vgl. Holst, 2022). Verhelst und Kolleg:innen (2020) haben mittels einer Literaturstudie Merkmale für eine BNE-effektive Schulorganisation identifiziert, mit dem Ziel, einen konzeptionellen Rahmen zu entwickeln. Die Merkmale sind eine nachhaltige Führung, schulische Ressourcen, pluralistische Kommunikation, unterstützende Beziehungen, kollektive Wirksamkeit, Anpassungsfähigkeit, demokratische Entscheidungsfindungen und eine gemeinsame Vision (vgl. Verhelst et al., 2020).

Wie BNE aktuell an Schulen umgesetzt wird, zeigen u.a. die Ergebnisse des BNE-Monitorings (vgl. Grund & Brock, 2022). Eine querschnittliche Verankerung von BNE an Schulen ist bislang nur vereinzelt festzustellen. Zudem werden Nachhaltigkeitsbezüge im Unterricht immer noch vorrangig im Kontext affiner Fächer vorgenommen (z.B. Geographie oder Biologie). Als Hürden werden eine unzureichende Verankerung in Curricula oder auch fehlende Weiterbildungen benannt. Hinzu käme, dass die Lehrenden einer hohen Anzahl an inhaltlichen Vorgaben und Querschnittsthemen gegenüberstehen (vgl. Grund & Brock, 2022). Die folgenden Studien beziehen sich noch konkreter auf BNE im Kontext von Schulentwicklungsprozessen.

Grundmann (2017) hat eine qualitative Studie mit 30 Interviews mit Lehrkräften und Schulleiter:innen durchgeführt. Im Zentrum stand die Frage, wie es Schulen gelingt, BNE im Schulleben und im Unterricht zu verankern und wie der schulische Entwicklungsprozess an Nachhaltigkeit orientiert werden kann (vgl. Grundmann, 2017, S. 229). Schulentwicklung versteht die Autorin als „die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen“ (Rolff, 2007, S. 48 zitiert nach Grundmann, 2017, S. 46). Grundmanns Fokus liegt auf der systematischen Verankerung von BNE an einzelnen Schulen hinsichtlich der Frage, welche inner- und außerschulischen Faktoren die Implementation beeinflussen (vgl. Grundmann, 2017, S. 51). Die Ergebnisse zeigen, dass es nicht nur einen BNE-Schulentwicklungsprozess gibt, sondern vielfältige Möglichkeiten, die von den jeweiligen Bedingungen der Schulen abhängen (vgl. Grundmann, 2017, S. 240). Für die Kommunikation nach innen und außen ist eine Begriffsklarheit notwendig, da in den Interviews von Grundmann häufig eine alltagssprachliche Verwendung des Adjektivs „nachhaltig“ vorkam. Die Ergebnisse veranschaulichen zudem, dass das Engagement für BNE häufig an Einzelne geknüpft bleibt und den Lehrkräften die notwendigen zeitlichen Kapazitäten fehlen, wenn Aktivitäten vor allem neben dem Unterricht stattfinden (vgl. Grundmann, 2017, S. 232). Einen entscheidenden Beitrag leistet die Verankerung von Leitbildern und Schulprogrammen, wenn diese gemeinschaftlich getragen werden. Als besonders relevant hat sich die Rolle der Schulleitung herausgestellt und auch die Einführung von Steuerungsgruppen. Ein zentrales Thema bei der Verankerung sind Anerkennung und Würdigung, z.B. durch Deputatsstunden, des geleisteten Engagements (vgl. Grundmann, 2017, S. 235ff.).

Leppin und Goller (2021) stellen sich ebenfalls die Frage, wie BNE im Zuge von Schulentwicklungsprogrammen umgesetzt werden kann. Die Autorinnen untersuchen die Umsetzung von BNE als Prozess der Implementierung an Schulen, die zur Initiative „Schulen im Aufbruch“ (SiA) gehören. Das bundesweite Netzwerk SiA zielt darauf Schultransformation zu initiieren und zu unterstützen. Es existiert kein Patentrezept, sondern SiA bietet Inspiration, Ermutigung, Material und eine Vernetzungsplattform für Nachhaltigkeitsthemen und BNE (vgl. Leppin & Goller, 2021, S. 53f.). Leppin und Goller haben Expert:inneninterviews mit vier Schulleiter:innen geführt und u.a. gefragt, welche förderlichen und hemmenden Faktoren sie für die Implementierung von BNE wahrnehmen. Die Befragten nennen verschiedene Aspekte, wie BNE im Schulalltag integriert ist, bspw. durch die gemeinsame Gestaltung des Leitbilds, in Kooperation mit außer-

schulischen Partnern oder durch die Teilnahme an Wettbewerben. Als Unterstützungsfaktoren werden persönliche Ressourcen, Motivation und Engagement der Beteiligten und Offenheit der Eltern genannt. Als hemmende Faktoren nennen die Schulleitungen fehlende Ressourcen, unflexible Lehrpläne und keine finanzielle Unterstützung bzw. eine ausbleibende andere Honorierung des Engagements (vgl. Leppin & Goller, 2021, S. 57ff.).

Rauch und Dulle (2016) beschreiben Erfolge und Herausforderungen eines anderen Programms: ÖKLOG („ÖKOLOGisierung von Schulen – Bildung für nachhaltige Entwicklung“), das größte Schulnetz in Österreich im Bereich BNE. Das Programm zielt darauf ab BNE an den Schulen zu verankern und durch Zusammenarbeit nachhaltige Entwicklung als Schulkultur zu etablieren. Die Autor:innen veranschaulichen, dass für eine erfolgreiche Gestaltung der Schulentwicklungsprozesse der Fokus von einzelnen Lehrer:innen auf ein Team übertragen werden sollte (vgl. Rauch & Dulle, 2016, S. 47). Das Team sollte aus Vertreter:innen der gesamten Schulgemeinschaft bestehen, d.h. Lehrer:innen, Schüler:innen, Eltern und Hausmeister:innen umfassen. Kommunikation hat sich ebenfalls als zentrales Element für die Steuerung von Schulentwicklungsprozessen herauskristallisiert, einerseits für ein gemeinsames Verständnis von BNE und andererseits für regelmäßige Berichte der Aktivitäten, um weitere Beteiligte zu motivieren. Wenn die Kommunikation nicht gut funktioniert, fühlen sich die ÖKOLOG-Koordinator:innen als Einzelkämpfer:innen (vgl. Rauch & Dulle, 2016, S. 50).

Der Einblick in den aktuellen Forschungsstand zeigt, dass BNE noch nicht flächendeckend in Schulen verankert ist (vgl. Grund & Brock, 2022), aber es durchaus schon einzelne sehr aktive Schulen gibt, die eine umfangreiche Umsetzung gestalten (vgl. Grundmann, 2017; Leppin & Goller, 2021; Rauch & Dulle, 2016). Holst (2022) und Verhelst und Kolleg:innen (2020) zeigen Kernelemente auf, die für eine umfassende Implementation von BNE an Schulen wichtig sind, wie Partizipation, Verantwortung, langfristiges Engagement, aber auch schulische Ressourcen, pluralistische Kommunikation, unterstützende Beziehungen oder kollektive Wirksamkeit. In den vorgestellten empirischen Arbeiten wird deutlich, dass persönliche Ressourcen, Einstellung und Engagement bei der Implementation von BNE eine besondere Rolle spielen und fehlende Würdigungen der Bemühungen durch Kolleg:innen oder Schulleitungen hemmend für die Umsetzung sind. Im folgenden Abschnitt werden diese Erkenntnisse bestätigt und darüber hinaus empirische Einblicke in die Umsetzungsstrategien von Lehrkräften, in ihre Erfolge, aber auch in ihre Frustrationserfahrungen gegeben.

3 Empirische Einblicke: Individualisierte Institutionalisierungsbestrebungen

Für die Beantwortung der Fragestellung des Beitrags, wie Institutionalisierungsprozesse von BNE in Schulen aktuell umgesetzt werden, werden empirische Ergebnisse in Form ausgewählter Transkriptausschnitte präsentiert. Die qualitativ-rekonstruktive Dissertationsstudie (vgl. Weselek, 2022) ist nicht explizit im Kontext von BNE-Schulentwicklung konzipiert und durchgeführt worden, aber die Ergebnisse sind für diesen Diskurs durchaus interessant und anschlussfähig. Die zentrale Forschungsfrage der Studie ist, wie BNE aus Lehrer:innenperspektive verstanden und an Schulen thematisiert und umgesetzt wird. Im Rahmen der Studie sind 20 Gruppendiskussionen mit 74 Lehrkräften an 20 allgemeinbildenden Schulen (Grundschulen, Werkrealschulen, Realschulen, Gemeinschaftsschulen, Gesamtschulen, Gymnasien) in Baden-Württemberg durchgeführt worden. Im aktuellen baden-württembergischen Bildungsplan ist BNE prominent als Querschnittsaufgabe in Form einer Leitperspektive festgehalten. Die Leitperspektiven und der Leitfaden Demokratiebildung umfassen relevante gesellschaftspolitische Themen (z.B. auch Medienbildung oder Prävention und Gesundheitsförderung), die spiralcurricular verankert sind und verschiedene Fähigkeitsbereiche ansprechen, die übergreifend

in unterschiedlichen Fächern entwickelt werden sollen und nicht einem einzigen Fach zugeordnet sind (vgl. KM BW, 2016).

Im Rahmen der Erhebung wurde zunächst eine ausführliche Internetrecherche von Webseiten verschiedener allgemeinbildender Schulen aus unterschiedlichen Landkreisen in Baden-Württemberg getätigt (siehe dazu auch Weselek 2022, S. 201ff.). Um Interviewpartner:innen gewinnen zu können, wurde nach aufgelisteten Tätigkeiten der Schulen im Hinblick auf die Themen Nachhaltigkeit, Umweltbildung, Fair Trade und Bildung für nachhaltige Entwicklung gesucht. Im Anschluss an die Recherche sind zunächst 85 Schulen kontaktiert worden. Die Webseiten der Schulen wurden als ‚Aufhänger‘ für die Kontaktaufnahme verwendet, um einen Zugang zum Feld zu bekommen. Zwölf Gespräche gehen auf die Internetrecherche zurück. Die anderen acht Gespräche sind empirische Kontrastfälle, die im Zuge der Analyse- und Auswertungsstrategie der dokumentarischen Interpretation rekrutiert wurden. Die Schulen der Kontrastfälle verfügten über keinen ausgewiesenen Nachhaltigkeitsschwerpunkt.

Das empirische Material wurde mithilfe der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 2014) sowie auf der methodologischen Grundlage der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1980) interpretiert. Mannheim (1980) versteht theoretisches und normatives Wissen als kommunikatives Wissen, wohingegen konjunktives Wissen auf impliziten Wissensbeständen basiert und als handlungsleitend gilt. Das Ziel der Dokumentarischen Methode ist die Rekonstruktion von handlungsleitendem Erfahrungswissen und den dahinterliegenden kollektiven Orientierungen. Zentral ist nicht, *was* gesagt wird, sondern *wie* über die eigene Handlungspraxis gesprochen wird. Durch Rekonstruktion des handlungsleitenden Erfahrungswissens kann das Zusammenspiel von gesellschaftlichen Strukturen und individuellen bzw. kollektiven Handlungen sichtbar werden.

Die Alltagspraxis von Akteur:innen wird in der Dokumentarischen Methode durch sprachliche Darstellungen über die alltäglichen Handlungen erfasst und analysiert (vgl. Kleemann et al., 2009, S. 156f.). Die Gruppengröße lag zwischen drei und sechs Personen und der Eingangsimpuls¹ war erzählgenerierend konzipiert, damit die Teilnehmer:innen die Möglichkeiten hatten, ihre eigenen Relevanzsetzungen vornehmen zu können. Die Analyseschritte der Dokumentarischen Methode basieren auf einem mehrstufigen komparativen Verfahren. Durch fallinterne und fallexterne Vergleiche und einer fortschreitenden Abstrahierung und Spezifizierung der für und zwischen den einzelnen Fällen rekonstruierten Orientierungen wurde eine Typologie entwickelt (siehe dazu auch Weselek, 2022, S. 206ff.). Es wurden Orientierungstypen gebildet, die die zentralen Orientierungen der Gruppen beinhalten (siehe dazu auch Weselek, 2022, S. 213ff.). Orientierungstyp bedeutet, dass sich die rekonstruierten Orientierungen wie bspw. ein ökologisches Nachhaltigkeitsverständnis der Lehrkräfte nicht nur bestimmten Gruppen zuzuordnen lässt, sondern sich in mehreren Gruppen in unterschiedlichem Umfang und in verschiedenen thematischen Kontexten zeigen. Für den vorliegenden Beitrag ist Orientierungstyp II (Versuch der Institutionalisierung von Nachhaltigkeitsthemen durch individuelles Engagement) der rekonstruierten Typen relevant.

Im Folgenden werden zunächst fallübergreifende Ergebnisse dargelegt (Kap. 3.1), ehe auf drei Fälle des Typs näher eingegangen wird (Kap. 3.2-3.4).

3.1 Fallübergreifende Ergebnisse

In allen Gruppen zeigt sich die Basistypik in Form einer *außerunterrichtlichen* BNE. Basistypik meint, dass sich diese Orientierung in allen Gruppen gezeigt hat. Sie wird mittels komparativer Analyse aus dem gesamten Datenmaterial erarbeitet und hat, trotz fallspezifischer Kontraste, für alle Fälle Bestand. Außerunterrichtliche BNE bedeutet,

¹ „Also Nachhaltigkeit in der Schule, wie wird das hier an Ihrer Schule praktiziert? Erzählen Sie mir einfach mal ganz konkret, was Sie für Möglichkeiten an der Schule haben und beschreiben Sie mir bitte die Umsetzung; also wie sieht die Integration in den Unterricht aus; vielleicht in Projekttagen, AGs, gegebenenfalls in das Mensaessen oder den Schulgarten; je nachdem.“

dass Nachhaltigkeitsthemen vor allem neben dem zentralen Schulgeschehen – dem Unterricht – bspw. in Projekten oder AGs stattfinden. Die Umsetzung von BNE ist primär eine zusätzliche bzw. freiwillige Tätigkeit der Lehrer:innen und ist, aus Perspektive der Lehrkräfte, von persönlichen Interessen, Einstellungen, Wertevorstellungen, konkret einem spezifischen Umweltbewusstsein abhängig. Die Lehrkräfte fokussieren sich insbesondere auf ökologische Nachhaltigkeitsaspekte, BNE wird primär als Umweltbildung wahrgenommen.

Die Rekonstruktionen veranschaulichen, dass die Lehrkräfte ihre Institutionalisierungsbemühungen von Nachhaltigkeitsthemen an ihren Schulen mit individuellem Engagement verbinden. Für die schulinterne Sichtbarkeit und Anerkennung von Nachhaltigkeitsthemen nutzen die Lehrkräfte verschiedene Strategien, bspw. versuchen einige Gruppen durch wiederkehrende Projekte oder Aktionen Nachhaltigkeitsthemen in der Schule zu verankern. Andere Gruppen beschreiben hingegen, wie sie „mogeln“ müssen, um die Themen trotz Zeitmangels in ihren Unterricht integrieren zu können (vgl. Weselek, 2022, S. 287f.). Die Orientierungen des Typs sind mit der rekonstruierten Basistypik einer außerunterrichtlichen BNE verbunden, das Engagement der Lehrkräfte für Nachhaltigkeitsthemen findet insbesondere als zusätzliche Tätigkeit statt und das individuelle Handeln ist zentral. In den Gruppendiskussionen wird häufig eine Person als entscheidend für die Umsetzung benannt, als „Umweltfrau“ (Weselek, 2022, S. 273) oder „Zugpferd“ (Weselek, 2022, S. 278), die die anderen Lehrkräfte der jeweiligen interviewten Gruppen motiviert, sich auch für Nachhaltigkeitsthemen einzusetzen. Für eine schulinterne Institutionalisierung und Verstetigung bzw. Unterstützung für ihre eigenen Bemühungen wünschen sich die Lehrkräfte (mehr) Deputatsstunden (z.B. Gruppe *Waldeidechse*²) oder die Einführung eines Unterrichtsfachs (Gruppe *Gämse*) oder eines koordinierenden Fachs für die Leitperspektive BNE (Gruppe *Alpensalamander*). Als Hürden werden desinteressierte Kolleg:innen, fehlende Zeit oder fehlende Strukturen von den Lehrkräften genannt.

Im gesamten Material ist eine Orientierung der Lehrkräfte besonders ausgeprägt: die Orientierung an individueller Verantwortungsübernahme. Einzelne Gruppen haben sich dafür eingesetzt, dass an ihren Schulen Titel wie Umweltsprecher:in (Gruppe *Steinadler*) oder Klimasprecher:in (Gruppe *Alpendohle*) als Äquivalent zu Klassensprecher:in etabliert wurden. Die Bezeichnungen veranschaulichen ein ökologisches Verständnis der Lehrkräfte von Nachhaltigkeitsthemen und einen Fokus auf Umweltbildung (siehe dazu auch Weselek, 2022, S. 271). In der Sichtbarmachung bestimmter Schüler:innen zeigt sich zudem die implizite Fortführung des individuellen ‚Einzelkampfs‘ der Lehrkräfte. Die Verantwortung für die Etablierung von Nachhaltigkeitsthemen wird von engagierten Lehrer:innen an engagierte Schüler:innen weitergegeben. Dies sei im Folgenden an den beiden Gruppen *Alpendohle* und *Steinadler*, die als Fälle fungieren, exemplifiziert.

3.2 Der Fall Alpendohle

Die Lehrkräfte der Gruppe *Alpendohle* unterrichten an einem Gymnasium (ca. 800 Schüler:innen) in einer Großstadt. Nachhaltigkeit ist im Leitbild der Schule verankert. Das Thema Klimaschutz ist für die Lehrkräfte besonders relevant, sie organisieren jedes Schuljahr eine Klima-Ausstellung für die 10. Klassen. Für die Ausstellung bildet einer der befragten Lehrenden Schüler:innen als Multiplikator:innen aus, damit sie andere Schüler:innen durch die Ausstellung führen können. Die Lehrkräfte sind stolz auf diese Initiative an ihrer Schule und auf ihre „Vorreiterrolle“ (Weselek, 2022, S. 299) im Vergleich zu anderen Schulen. Darüber hinaus haben die Lehrkräfte eine Klimaschutzerklärung mit ihren Schüler:innen gemeinsam vereinbart und verabschiedet, die an allen Klassenzimmern hängt, für deren Einhaltung die Klimasprecher:innen mit sorgen sollen,

² Im Rahmen der dokumentarischen Ergebnisdarstellung werden des Öfteren neutrale Kategorien wie Obst- oder Tierarten als Namen für die unterschiedlichen Gruppen gewählt, in dieser Studie sind es Bergtiere.

indem sie Schüler:innen und Lehrer:innen auf die Einhaltung dieser hinweisen. Die Erklärung demonstriert die Bestrebungen der Gruppe *Alpendohle*, das Thema Klimawandel an ihrer Schule sichtbar zu machen, und beinhaltet individuelle Verhaltensoptionen für Klimaschutzmaßnahmen von Schüler:innen und Lehrer:innen (z.B. Stoßlüften statt Dauerlüften, das Ausschalten von elektronischen Geräten, Mülltrennung). Der folgende Transkriptauszug der Gruppe *Alpendohle* veranschaulicht ihre Bemühungen, Nachhaltigkeitsthemen tiefergehend in der Schule zu institutionalisieren, gleichzeitig wird auch ihre Kritik an den Etablierungsmöglichkeiten deutlich.

Gruppe Alpendohle, Passage „Verankerung an der Schule“ (00:11:33-00:15:02), Z. 207-297

- Cm: Zwei drei Mal im Jahr; gibt=s n Klimasprecher und sprecherinnentreffen ähm was der Am gesagt hat is natürlich nich ganz von der Hand zu weisen, dass es natürlich am Engagement von Lehrern abhängt, was eigentlich ärgerlich is, weil des eigentlich darauf hindeutet, dass die Strukturen fehlen, wo des sozusagen inschtitutionalisiert is also jedes Unternehmen mit 800 Mitarbeitern hat selbstverständlich n Umweltbeauftragten
- Am: L Mhm
- Cm: und an der Schule mit 800 Schülern und immerhin auch noch 60 ne 80 Lehrern fast, ähm gibt=s kein Umweltbeauftragten; des is äh nicht vorgesehn von der
- Am: L °Mhm°
- Cm: Landesregierung oder vom Schulgesetz her und das ist und das ist sicher n großes Manko
- Bm: Aber (du bist doch ...) Umweltschutzbeauftragter bei uns
- Cm: L Ja ich bin halt zufällig der Umweltbeauftragte, zufällig geworden weil zufällig ne
- Am: L Mhm
- Cm: Stelle zufällig dafür ausgeschrieben hat; aber an jeder Schule gibt=s n Sicherheitsbeauftragten egal ob des jemand gut findet, und n Umweltbeauftragten gibt=s halt
- Am: L Mhm
- Cm: wenn irgendjemand dafür sich zuständig fühlt und n Rektor sagt ok du bist (ein) Umweltbeauftragter; und sonst gibt=s des ja gar nich
- Am: Ja und diese strukturelle Vorgabe die gibt=s leider nicht, was wir drei jetzt glaub ich gut fänden, dass n
- Cm: L Ja Umweltbeauftragten geben würde, ähm sowas is natürlich au immer mit mit Kosten verbunden, weil dann jemand normalerweise eine Deputatsreduktion bekommt, (wegen mir) von einer Stunde pro Woche, und des kostet natürlich dann für=s ganze Land Geld, aber wenn einem des wichtig is macht man des; und offensichtlich is es dann nicht so wichtig
- [...] 10 Zeilen
- Am: °Mhm°, läuft w- wie der Cm gesagt hat ich vorhin auch ganz stark abhängig von den einzelnen Personen die Engagement zeigen, die (.) °da bestimmte° Wichtigkeit drin sehn, und dann gibt natürlich der Bildungsplan viel vor, (.) (da is jetzt im) neuen Bildungsplan is eben ein Leitprinzip, und dann entscheidend is noch was in den Schulbüchern drinsteht; der heimliche Bildungsplan sind sowieso Schulbücher, wenn da entsprechende Unterrichtsorschläge gemacht werden, machen des die Lehrer

- mehr; (.) und dann ganz wichtig is noch wie wie ne Schulleitung agiert; also is des für die Schulleitung n wichtiges Thema oder nicht; also wenn wenn jetzt einzelnen Kollegen mit Vorschlägen kommen, zum Beispiel Projektvorschläge äh is es so, wenn der Schulleiter dagegen is wird des nich passiern; man kann net gegen Schulleiter agiern(.) und wenn des in=ner Schulleitung
- Cm: L Hm,
manchmal schon; @(.)@
- Am: L @(.)@ () hab ich=s schwerer;
schwer;
- Bm: (Also die) Solaranlage haben wir praktisch eigentlich haben wir die gegen die Schulleitung sozusagen
- Cm: L Ja eindeutig; @(.)@
- Am: L Aber es=is schwierig;
@(.)@
- Bm: eingesetzt, also es hat () funktioniert
- Cm: (.) Na gut; anfangs hat er uns mal machen lassen; weil er gedacht hat des wird eh nix und als es dann ernst
- Am: L Ja
- Cm: geworden is, dann hat er und als es dann ernst geworden is, versucht kräftig zu bremsen, aber dann konnt er=s nich mehr stoppen;
- Bm: Also jetzt (in der Schule)
- Cm: L Der Vorgänger isch des nich jetzt
- Bm: Naja aber die (inzwischen) is da offen;
- Cm: L Die is da sehr of-
fen; ja
- Am: (.) (Aber) neben dem reinen Fachinhalten äh g- wird da is ja viel von Schulen gefordert; wegen mir gibt=s hundert Themen von die von der Schule gefördert wird und was dann wirklich umgesetzt wird is ganz ganz wenig; weil=s eben net machbar is; und da is der Schulleiter schon sehr sehr wichtig; oder die Schulleiterin; was dann tatsächlich passiert
- Cm: Ja

Cm beschreibt das Engagement von Lehrkräften für die Umsetzung von Nachhaltigkeitsthemen als sehr wichtig und bemängelt in diesem Zug, dass schulische Strukturen für die Umsetzung von Nachhaltigkeit fehlen. *Cm* ist Umweltbeauftragter an der Schule, bewertet sein Amt aber als Zufälligkeit und nicht als etablierte Struktur. Er vergleicht Schulen mit Unternehmen und kritisiert die Landesregierung dafür, dass sie keine Umweltbeauftragten an den Schulen etabliert hat. Er zieht die Schlussfolgerung, dass die Verankerung von Nachhaltigkeitsthemen an Schulen keine Priorität habe, da kein Geld dafür ausgegeben wird. *Cm*s Vergleich, dass Umweltbeauftragte wie Sicherheitsbeauftragte an den Schulen etabliert werden sollten, veranschaulicht die Orientierung der Gruppe an einer verstärkten Institutionalisierung, einer erhöhten Sichtbarkeit der Thematik an Schulen.

Am weist auf die Wichtigkeit von Schulleitungen hin, da man nicht gegen die Schulleitung „agieren“ könne. Seine Ergänzung führt zu einer allgemeinen Belustigung der Gruppe *Alpendohle*. Die Lehrpersonen erzählen, dass sie die Solaranlage auf dem Schuldach gegen den Willen ihres ehemaligen Schulleiters durchgesetzt haben. Implizit werden ihre Ausdauer und ihre Willenskraft deutlich, mit der sie versuchen, ihre Schule nachhaltiger zu gestalten. Es zeigt sich, dass die Umsetzung an einzelnen Personen liegt, die sich für Nachhaltigkeit interessieren und sich über ihre professionelle Rolle hinausgehend dafür engagieren.

Im Hinblick auf Schulentwicklung ist besonders interessant, dass sich im Laufe der Diskussion zeigt, dass das Gymnasium neben dem Nachhaltigkeitsschwerpunkt einen weiteren Schwerpunkt hat – eine vielfältiges Angebot für Schüler:innen-Austausche –, was einen unauflösbaren Widerspruch für die Gruppe *Alpendohle* bedeutet. Die Lehrkräfte berichten von einem Konflikt innerhalb des Kollegiums, da die Austauschprogramme Flugreisen erforderlich machen, was aus ihrer Perspektive eine „Schwäche“ ihrer Schule darstellt. Die Lehrkräfte sind diesem Widerspruch bereits unterschiedlich begegnet, z.B. haben sie in der Gesamtlehrer:innenkonferenz versucht, das Buchen von Flügen mit „Atmosfair“ verbindlich für die Eltern einzuführen. Diese Bemühungen waren jedoch nicht erfolgreich. Zudem rechnen die Lehrkräfte gemeinsam mit ihren Schüler:innen aus, wie viel CO₂ alle Flüge ihrer Schule verursachen, mit dem Ziel, das Bewusstsein der Schüler:innen dahingehend zu schärfen. Es zeigt sich eine Orientierung an Wissensvermittlung für die Eindämmung des Klimawandels und das stete Bemühen der Gruppe, das Thema an der Schule sichtbarer zu machen.

Gruppe Alpendohle, „Schüler:innen-Austausche an ihrer Schule“ (00:23:50-00:28:10), Z. 660-695

- Bm: Und es war natürlich immer so=n bisschen so=n Streitthema natürlich unter den Kollegen die die Austausch anbieten und au viel Arbeit reinstecken, (Zeit für und ihr dürft jetzt aber nich mehr fliegen) und auf der andern Seite (.) sieht man natürlich auch die Arbeit so=n bisschen in nem andern Licht, wenn alles f- was uns (einsparen) Projekten an CO₂ einspart einfach mal so @(.)@ gut und gerne wieder verflogen wird; von den Schülern; es war
- Am: L Mhm (zustimmend)
- Bm: deutlich mehr als wir einsparen (wurd)wieder rausgehauen
- Am: L °Mhm°
- Bm: durch, durch die ganzen Flüge, die wir halt verursachen und es is natürlich immer wird au immer mal thematisiert
- Am: Also die meisten Austausch sind Sprachaustausche, da sin (natürlich) die Sprachlehrer sehr da hinterher, es gibt da (wirklich) n hohen Nutzen, dann gibt=s dann noch Kulturaustausche; um ne andre Kultur kennenzulernen
- [...] 10 Zeilen
- Am: Als Nachhaltigkeitsaspekt is natürlich sehr negativ die Austausch, (.) wenn man fliegt, (.) ähm es fällt au viel Unterricht aus, aber in der Schulleitung wird des meistens immer sehr gern gesehn, weil des kommt bei den Eltern hervorragend an; also wenn ne Schule viel Austausch anbietet, dann denken die Eltern es is ne gute Schule; deswegen wird des von sehr vielen Schulleitern gefördert; abgesehen von den Sprachlehrern

Bm berichtet, dass es zu Streitigkeiten wegen des Fliegens im Kollegium gekommen ist. Die Flüge verursachen mehr CO₂ als durch Maßnahmen der Schule eingespart werden könne. Es zeigt sich eine implizite Frustration der Gruppe, da ihre Bemühungen keinen Ertrag erzielen. *Am* ergänzt seine ökologische Kritik um ein weiteres schulrelevantes Argument, indem er Schüler:innen-Austausche im Hinblick auf Unterrichtsausfall kritisiert. Trotzdem spricht die Gruppe den Austauschen eine Relevanz zu. Der Konflikt bleibt für die Gruppe *Alpendohle* ein explizierter Widerspruch, den sie, trotz ihrer vielfältigen Bemühungen, nicht vollständig lösen kann.

3.3 Der Fall Steinadler

Die Gruppe *Steinadler* hat an ihrer Gesamtschule (ca. 1.400 Schüler:innen, in einer kleineren Großstadt) ein ähnliches Amt eingeführt wie die Gruppe *Alpendohle*, nämlich jenes der Umweltsprecher:innen. Die Schule ist zertifizierte Umweltschule. Auch bei dieser Gruppe zeigt sich die Orientierung an individueller Verantwortungsübernahme von engagierten Lehrkräften und engagierten Schüler:innen, die dafür eine zusätzliche Funktion übernehmen. Die Gruppenmitglieder sind Lehrer:innen-Umweltsprecher:innen und treffen sich regelmäßig, um Nachhaltigkeitsthemen in ihrer Schule voranzutreiben. Sie verfügen über einen ‚Umweltraum‘, betreuen eine Umwelt-AG und einen Umweltkiosk. Wie bei anderen Gruppen (z.B. *Alpendohle* oder *Rothirsch*) wird das Engagement einzelner Lehrkräfte erkannt und problematisiert.

Gruppe Steinadler, Passage „Lehrer:innen-Abhängigkeit“ (01:14:00-01:18:58), Z. 2725-2839

Am: Also ich glaub die Schule, die Schulleitung äh gibt auch Raum dafür; also wir haben Deputatsstunden äh für die Umweltarbeit hier an der Schule; für die AGs aber auch; und auch für die Lehrerumweltsprecher gibt=s ne halbe Deputatsstunde; (.) ähm und auch jetzt auch so für mich jetzt um des zusammenzuschreiben, und ähm diese ganze Arbeit wird gewürdigt, in Anführungszeichen und taucht auch im Schulalltag immer wieder auf; also da brauch=ma uns eigentlich glaub ich nich viel zu wünschen, des wäre der Punkt

[...] 60 Zeilen

Am: D:a gibt=s glaub ich keine Frage. (.) ähm was immer was schwierig is, (.) ähm da kann man sich jetzt wenig wünschen dazu; aber äh wenn man etwas ähm installiert hat in der Schule; was an ne, was festes, was immer wiederkehrendes; (.) da müssen=se natürlich auch diese immer wieder gleichen Geschichten vortragen. ja?

Cm: Mhm (zustimmend)

Am: Und die einen können=s dann nich mehr hören; ja? finden=s auch ätzend; ja?

Dm: @(.)@

Am: und bringen des dann auch zum Ausdruck, während andere sagen, ach des gibt=s bei uns an der Schule, hab ich ja noch nie gehört, ja?

Cm: Mhm (zustimmend)

Am: und ähm da kann man sich nix wünschen, aber des is so des Alltagsgeschäft; des n hartes Brot, so=n Thema in der Schule denk ich am Leben zu halten

Dm: Mhm (zustimmend)

Am: (.) Also bei ner Aktion, oder bei ner Einmalgeschichte, da sind immer viele dabei gleich, da kann man viele Menschen begeistern; aber wenn des dann eine feste äh Geschichte wird; dann (.) wird=s auch äh anstrengend.

[...] 9 Zeilen

Am: (.) ähm also des is der Nachteil an solchen Projektwochen zum Beispiel, man macht etwas ne Projektwoche zum Thema Umwelt, (.) äh da sind alle dabei und dann is diese Woche **rum**, und dann is alles wieder wie vorher. ja?

Cm: Mhm (zustimmend)

Am: Und aber ich glaub des haben wir hier an der Schule (.) ähm schon geschafft, dass wir sagen des is ne feste Einrichtung; und ähm ich glaub des is auch des Besondere;

Dm: L Mhm
 (zustimmend)
 Am: ne? Weil (.) des schaffen nur ganz wenige Schulen über
 so=n langen Zeitraum, dieses Thema (.) hochzuhalten
 Cm: Ja

In dem Transkriptauszug dokumentiert sich, dass es für die Gruppe anstrengend ist, sich kontinuierlich für Umwelt- bzw. Nachhaltigkeitsthemen an ihrer Schule zu engagieren. Ein gewisser Frust der Gruppe wird deutlich. Auf kommunikativer Ebene beschreiben die Lehrkräfte hingegen, dass das Thema an ihrer Schule gut verankert ist und dass ihre Arbeit gewürdigt wird. Die zur Verfügung stehende Deputatszeit für ihre Funktion als „Lehrer-Umwelt-Sprecher“ wird positiv hervorgehoben. Trotzdem erzählt *Am*, dass es „ein hartes Brot“ sei, das Thema in der Schule „am Leben zu erhalten“.

Die Anstrengungen der Gruppe *Steinadler* werden durch diese Metaphern ersichtlich. Die Lehrkräfte präsentieren ihre Umweltarbeit immer wieder in ihrem Kollegium, um das Thema „am Leben zu erhalten“. In mehreren Gruppen hat sich gezeigt, dass es im eigenen Kollegium zu Ablehnung und Kritik der engagierten Gruppe kommen kann (auch bei Gruppe *Rothirsch* und Gruppe *Alpendohle*). Die Orientierung der Gruppe *Steinadler* kristallisiert sich in dem Anspruch heraus, Umweltthemen durch individuelles Engagement an ihrer Schule immer weiter zu institutionalisieren. Sowohl die eigene Anstrengung als auch die Wertbeimessung des Themas wird durch die Metapher „am Leben zu erhalten“ greifbar. Ebenfalls zeigt sich, dass Umweltthemen bzw. BNE als außerunterrichtliche Themen an der Schule existieren, obwohl die Gruppe *Steinadler* durch ihr Engagement versucht, diesen Sachverhalt zu verändern und die Sichtbarkeit an der Schule zu erhöhen. Die auf kommunikativer Ebene gute Verankerung an der Schule wird noch einmal von *Am* bestätigt, in dem er die Schule mit anderen Schulen vergleicht, an denen es schlechter läuft. Der nächste kurze Transkriptausschnitt veranschaulicht die Frustration der Lehrer:innen gegenüber ihren Kolleg:innen.

Gruppe Steinadler, Passage „Erziehung der Kolleg:innen“ (00:44:19-00:44:36), Z. 1396-1403

Am: Man muss nicht nur seine ähm Schüler erziehen, sondern
 (.) zur Nachhaltigkeit handeln sondern auch seine Kollegen.
 ne? des.
 Dm: @(.)@
 Cm: E- eher die Kollegen; °(immer noch)°.
 Dm: Ja
 Bm: °Schon (unv)°
 Am: So is es
 Cm: Ja ja

Der Auszug illustriert die Diskrepanz zwischen der Idee und dem Anspruch der institutionellen Verankerung der Gruppe *Steinadler* einerseits und der Umsetzung in ihrem schulischen Alltag andererseits. Die Lehrer berichten, dass nicht nur die Schüler:innen, sondern insbesondere die Lehrer:innen erzogen werden müssten. Das rekonstruierte Einzelkämpfer:innentum wird auch in dieser Passage deutlich. Gleichzeitig weist das „immer noch“ darauf hin, dass sich die Gruppe schon über einen langen Zeitraum mit der Etablierung von Nachhaltigkeit an ihrer Schule auseinandersetzt und es Frustration darüber gibt, dass die Kolleg:innen trotzdem noch „erzogen“ werden müssen. Im Material zeigt sich, dass Zertifizierungen für die gesamte Schule, z.B. als Umweltschule, nicht zwingend ein Indiz für eine umfassende Implementierung von Nachhaltigkeitsthemen darstellen, sondern ein Indiz dafür, dass es engagierte Lehrkräfte und eine unterstützende Schulleitung für die Themen an diesen Schulen gibt.

3.4 Der Fall Alpensalamander

Als Kontrastfall dient die Gruppe *Alpensalamander*. Die Gruppe ist eine von zwei Fällen im Sample, bei der die Umsetzung von Nachhaltigkeit nicht an einzelnen Lehrkräften hängt. Die Gruppe ist an einem Gymnasium (ca. 600 Schüler:innen) in einer kleineren Mittelstadt tätig. Die Schule ist ausgezeichnete Fair-Trade-Schule und interessiert daran, UNESCO-Projektschule zu werden. Zudem werden in Kontrast zu den meisten anderen Gruppen globales Lernen und interkulturelles Lernen als Teil von Nachhaltigkeit verstanden. Die gemeinsame Arbeit an der Thematik basiert auf Freiwilligkeit. Nachhaltigkeitsthemen finden sowohl im Unterricht als auch im Schulleben statt, an der Umsetzung sind Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer beteiligt.

Gruppe Alpensalamander, Eingangspassage „Nachhaltigkeitsgeist an der Schule“ (00:11:12-00:16:09), Z. 300-391

Bf: Was ich noch anschließen wollte, was mir der Herr Cm hat ja angefangen des hat angefangen mit nem Konzept, ähm und ähm ich seh=s so aus diesem Konzept haben sich verschiedene Projekte entwickelt, und diese ähm diese Projekte sind aber net konzeptlos, sondern es geht quasi so=n Geist durchs Xxx (Gymnasium); ich sag jetzt mal (wenn wir sagen)so=n Nachhaltigkeitsgeist, der eigentlich äh die ganze Schule umfasst; und ähm wir arbeiten alle alle in verschiedenen Projekten, und ham aber im Hinterko- also im Hintergedanken in unserm Be-wusstsein ähm und ich stell=s auch vermehrt bei den Schülern fest, immer mehr dieses ähm nachhaltiges Nachhaltigkeitsbewusstsein; also würd=s an zwei Beispielen vielleicht erläutern, ich hab ähm die Oberstufe in Englisch, und diese Themen in Englisch, die

Cm: L °Mhm°

Bf: [...] Sternchenthemen, die sind eigentlich immer so angelegt, dass des so ähm wi- wie werd ich zu einem ähm adäquaten Weltbürger; und äh da gibt=s so viele verschiedene Bereiche, also Globalisierung isch da zum Beispiel ein Thema, ähm wo kommen die Rohstoffe für=s Handy her; ähm w- was für ne Aufgaben hab ich, also welche Rolle spiel ich als Konsument? hab ich überhaupt=ne Einflussmöglichkeit; und man kann und so gib=s also jedes Thema isch eigentlich so: angelegt, dass man des so nutzen kann, ähm und ähm die Schüler haben inzwischen auch n großes Bewusstsein dafür; dass sie eben net nur willenlos halt irgendwas für=s @Abitur lernen müssen, sondern@ ähm dass des auch im täglichen Leben ne Rolle spielt

[...] 17 Zeilen

Cm: (Darf ich ergänzen)? des is natürlich auch so, dass die Schüler also da läuft net alles perfekt; also wir hatten auch schon Schüler, die sagen ich weiß dass es schlecht is, und ich kenn die Strukturn, und trotzdem geh ich zu Primark; ja?

Df: Mhm

Cm: Also der es geht einfach darum (dass se=s) reflektiern, wir sagen auch niemanden er muss so und so machen, wir

Df: L °Mhm°

Cm: sagen net er muss die Kleider anziehen, und mit der

Df: L Genau;

Ff: L °Mhm°

- Cm: Flasche kommt er hier nich rein und wir haben natürlich
Am: L °Ja°
- Cm: au n Müllproblem und des isch irgendwo auch ne normale
Schule
[...] 8 Zeilen
- Cm: aber man dadurch auch sieht, wo=s halt net so läuft; ja?
d- also ich hör ganz oft, ja jetzt haben wir da es is
vermüllt, und wir sind noch die und die Schule; und des
hat ja damit isch des Problem net gelöst, aber es kommt
zumindescht auf=n Tisch, und ähm da gibt=s viele
Baustelln wo man immer weitermachen °kann (dadurch auch)°
- Bf: L Und wichtig find ich
ja auch, dass man sich zunächst emal überlegt, ähm
also ähm da des Bewusstsein zu schärfen, und dann zu
- Cm: L Hm
- Bf: gucken, was kann ich überhaupt beitragen; kann ich was
beitragen? ähm wie weit kann ich gehn? ähm oder wo sind
mir auch Grenzen gesetzt? K- keiner lebt heutzutage
- Cm: L Ja
- Bf: mehr ohne Handy, aber man kann doch sich versuchen ir-
gendwie bewusster damit umzugehn; oder sich hm ver- ähm
versuchen ähm Dinge länger zu nutzen, oder anders zu
machen; und des find ich is eigentlich ähm is=des=so=n
Geist den wir hier haben, dass man einfach mehr über die
Sachen nachdenkt

Bf berichtet von einem „Nachhaltigkeitsgeist“, den es an ihrer Schule gibt. Nachhaltigkeit erscheint dadurch als gegenwärtig, im Schulleben integriert und als verinnerlichtes Querschnittsthema. Sie bezeichnet Nachhaltigkeit als stetigen Hintergedanken, der sowohl bei den Lehrkräften und bei den Schüler:innen vorhanden sei. Im Unterschied zu anderen Gruppen kann sie zur Verdeutlichung ein Beispiel aus ihrem Englischunterricht wählen und berichtet von dem Interesse und auch den Kenntnissen der Schüler:innen, die Nachhaltigkeitsprobleme lösen möchten. Das Bildungsverständnis bzw. der Anspruch der Gruppe wird deutlich, indem *Bf* beschreibt, dass die Schüler:innen an ihrer Schule „nicht nur für das Abitur lernen“ sollen. Mehrfach thematisiert sie das Bewusstsein und die Bewusstseinschärfung, die sie bei Lehrer:innen und Schüler:innen an der Schule wahrnimmt. *Cm* ergänzt, an ihrer Schule sei auch nicht alles „perfekt“. Er berichtet, dass es auch Schüler:innen gibt, die bei Primark einkaufen gehen und dass sie ein Müllproblem – wie jede normale Schule – haben.

Im Fokus ihrer Arbeit steht die Reflexion, im Unterschied zur Gruppe *Steinadler*, die ihre Schüler:innen und Kolleg:innen erziehen möchte. Sie erteilen den Schüler:innen keine Verbote für bestimmte Produkte, sondern bieten Möglichkeiten zum Reflektieren. Anders als die Gruppe *Alpendohle* steht hier nicht nur das Wissen im Zentrum. Bei der Gruppe *Alpensalamander* deutet sich ein emanzipatorisches BNE-Verständnis an, bei den Gruppen *Steinadler* und *Alpendohle* hingegen ein instrumentelles BNE-Verständnis (vgl. Vare & Scott, 2007). In der Gruppe *Alpensalamander* zeigt sich das Bestreben, die Schüler:innen zu eigenem Denken und Hinterfragen anzuregen, der Erziehungsgedanke steht nicht im Vordergrund. Der „Geist“ wird u.a. auch als weiterdenken bezeichnet. Auch in der Studie von Grundmann (vgl. 2017, S. 233) zeigt sich an einigen Schulen ein instrumentelles BNE-Verständnis der Lehrkräfte, mit dem Ziel, den Schüler:innen „das richtige Verhalten“ beizubringen. Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse abschließend im Hinblick auf BNE- Schulentwicklungsprozesse diskutiert.

4 Diskussion und Ausblick

Empirisch hat sich gezeigt, dass Schulleiter:innen häufig als Initiator:innen fungieren und eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung von BNE-Programmen an Schulen spielen (vgl. Bennell, 2015; Grundmann, 2017; Stricker et al., 2023). Dies bestätigt sich auch in den vorgestellten Ergebnissen: Der Schulleiter der Gruppe *Alpensalamander* ist überaus engagiert und offen für die Etablierung von Nachhaltigkeitsthemen an seiner Schule (vgl. Weselek, 2022, S. 285). Im Diskurs der Schulentwicklung ist ebenfalls empirisch belegt, dass für die Umsetzung von Neuerungen die Einwilligung der Schulleitung erforderlich ist (vgl. Pilz, 2018, S. 138). Ansonsten stellen sich Innovationen als herausfordernd dar, wie die Erzählung der Gruppe *Alpendohle* hinsichtlich der Montage von Solarzellen auf ihrem Schuldach gezeigt hat, die diese Unternehmung gegen den Willen ihrer damaligen Schulleitung durchgesetzt hat.³ Die Schulentwicklungsforschung veranschaulicht, dass Schulleitungen die Neuerung häufig nicht allein umsetzen, sondern eher als teambildende Instanz fungieren, Kooperation unterstützen und ihr Kollegium zur Mitarbeit motivieren und den innerschulischen „Zug“ fördern (vgl. Pilz, 2018, S. 138). Dem aktuellen bildungspolitischen „Druck“ für die Implementation von BNE an Schule adäquat zu begegnen, ist eine Herausforderung, da generelle Empfehlungen für die Institutionalisierung von BNE an Schulen nur begrenzt auszusprechen sind. Jede Schule verfügt über unterschiedliche Implementationsakteur:innen und verschiedene Implementationsstrukturen (vgl. Pilz, 2018, S. 126). Schulentwicklungsprozesse sind in die jeweils historisch gewachsene Schulkultur eingebettet, in deren Rahmen machtvoll Auseinandersetzungen um das Schulprofil und die gängige pädagogische Praxis stattfinden können (vgl. Idel & Pauling, 2023, S. 39). Idel und Pauling sprechen vom soziokulturellen Gebilde der Einzelschule als „plurale Kommunität“ (Esposito, 2004 zitiert nach Idel & Pauling, 2023, S. 40), die schulische Gemeinschaft zeichnet sich demnach gleichermaßen durch Vielfalt als auch durch Differenzverhältnisse aus. Die Autoren plädieren für einen offenen Umgang mit Differenzen und Konflikten und verstehen Widerstand als normales Phänomen im schulischen Alltagsgeschehen (vgl. Idel & Pauling, 2023, S. 40).

Mit Widerstand haben auch die Lehrkräfte der Gruppe *Steinadler* zu kämpfen, die frustriert sind aufgrund des Desinteresses ihrer Kolleg:innen. Die Gruppe hadert damit, dass sie ihre Aktivitäten immer wieder vorstellen müssen und ihre Kolleg:innen nicht „richtig erziehen“ können und auch teilweise an ihrem Gebäude scheitern (siehe zu dieser Problematik auch Weselek, 2023). Im Schulentwicklungsdiskurs sind unterschiedliche Gründe für den Widerstand von Lehrkräften bekannt. Veränderungen können als bedrohlich wahrgenommen werden und Unsicherheitsgefühle erzeugen oder es wird eine vermehrte Arbeitsbelastung befürchtet, die Widerstände verursacht (vgl. Pilz 2018, S. 155). Eine spezifische Analyse, welche Gründe hinter den Widerständen der Kolleg:innen stehen, wäre für die Umsetzung hilfreich. Denn im Rahmen der Schulentwicklung wird Lehrer:innenkooperation als Schlüsselvariable bezeichnet. Sie wird sowohl als Voraussetzung für Schulentwicklung als auch als Effekt von Schulentwicklung gesehen. Zudem können durch Kooperation kollegiale Lernprozesse und gegenseitige Qualifizierung angeregt werden (vgl. Pilz, 2018, S. 130). Durch Kooperationen könnte auch dem aktuell noch weit verbreiteten Einzelkämpfer:innentum (vgl. Grundmann, 2017; Weselek, 2022) der engagierten Lehrkräfte begegnet werden. Grundmanns (2017) Ergebnisse zeigen, dass sich die Etablierung von Steuerungsgruppen für die Implementation von BNE positiv ausgewirkt hat. Die umfassenden Literaturrecherchen von Holst (2022)

³ Schulgebäude sind häufig in Schulträgerschaft (z.B. kommunaler Verantwortung), so dass bspw. energetische Ertüchtigungen wie Solaranlagen, Smart Meter o.ä. außerhalb der Verantwortung einer Schulleitung liegen bzw. hier Verantwortlichkeiten auch abgegeben werden können. Dies weist darauf hin, dass Schulen auch strukturelle Gegebenheiten in den Kommunen, die in die Bildungslandschaft hinein wirken können, betrachten müssen.

und Verhelst et al. (2020) veranschaulichen daran anschließend die Relevanz von Langfristigkeit, pluralistischer Kommunikation, kollektiver Wirksamkeit und einer gemeinsamen Vision.

In den vorgestellten Transkriptauszügen und auch in anderen empirischen Studien wird deutlich, dass die Anerkennung von Engagement für die Umsetzung von BNE an Schulen sehr wichtig ist (vgl. Grundmann, 2017; Leppin & Goller, 2021). Für die Unterstützung der bislang schon aktiven und auch künftig aktiven schulischen Akteur:innen sollte die Anerkennung z.B. durch Schulleitungen, dem Kollegium oder auch Eltern, der geleisteten, häufig zusätzlichen, Arbeit zentral sein. Am Beispiel der Gruppe *Alpendohle* werden unterschiedliche und widerstreitende Anforderungen an Schulen deutlich. Die Gruppe hat sich auf das Thema Klimawandel spezialisiert und verschiedene CO₂ Einsparungen an der Schule etabliert. Die Lehrkräfte hadern sehr damit, dass ihr eingespartes CO₂ von ihren Kolleg:innen und deren Klassen im Zuge der Sprachaustausche wieder verfliegen wird. Die Anerkennung ihrer Leistungen und ihr Outcome werden dadurch deutlich reduziert. Dieses Dilemma der Lehrkräfte liegt aber nicht nur in der schulischen Ordnung begründet, sondern ist Teil der gesamtgesellschaftlichen Nachhaltigkeitsfrage, die vielfältige Dilemmata und Zielkonflikte enthält. Das Dilemma der Gruppe steht exemplarisch für die Herausforderung bei Nachhaltigkeitsfragen, dass es häufig nicht die *eine* richtige Lösung gibt (vgl. Laub, 2021).

In diesem Beispiel steht das ökologische Einsparen kulturellen Begegnungen, sprachlichem Austausch und dem Kennenlernen neuer Kulturen gegenüber. Der Umgang mit solchen Dilemmasituationen, die für die Lehrkräfte nicht aufzulösen sind, kann als eine zentrale Herausforderung für Schulentwicklungsprozesse zur Etablierung von BNE formuliert werden. Hinzu kommen fehlende Ressourcen, die durch den aktuellen Personal-mangel verstärkt werden können (vgl. Idel & Pauling, 2023). Dieser Umstand ist aber eine generelle und keine nachhaltigkeitspezifische Herausforderung. Die bildungspolitischen Verankerungsbestrebungen sollten um verschiedene Unterstützungsvarianten in Form von Weiterbildungen oder zeitlichen und finanziellen Ressourcen ergänzt werden, damit individualisierte Institutionalisierungsbestrebungen in kollektive transferiert werden können. Für eine flächendeckende Implementation von BNE ist eine grundlegende strukturelle Veränderung im Bildungssystem notwendig, damit die Umsetzung nicht an dem Engagement von einzelnen Lehrkräften hängen bleibt. Zudem wäre mehr Offenheit für verschiedene schulspezifische Entwicklungswege, bspw. in der Umsetzung des WIA, wünschenswert.

Abschließend ist festzuhalten, dass sich die interviewten Lehrkräfte der vorgestellten Studie für BNE interessieren und sich auch für die Umsetzung des Bildungskonzepts engagieren. Die Limitation, dass an qualitativen Erhebungen insbesondere Interessierte und Engagierte teilnehmen, gilt auch bei dieser Studie. Für weitere Forschungstätigkeiten wären quantitative Erhebungen als Ergänzung gewinnbringend, um die aktuelle flächendeckende Implementation von BNE im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen besser einschätzen zu können.

Literatur und Internetquellen

- Bennell, S. J. (2015). Education for Sustainable Development and Global Citizenship. Leadership, Collaboration, and Networking in Primary Schools. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7 (1), 5-32. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.1.02>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung* (9. und erw. Aufl.). Budrich. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838585543>
- Brock, A., Etzkorn, N. & Singer-Brodowski, M. (2018). Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Nachhaltigkeitsstrategien der Bundesländer. In A. Brock, G. de Haan, N. Etzkorn & M. Singer-Brodowski (Hrsg.), *Wegmarken zur*

- Transformation. Nationales Monitoring von BNE in Deutschland* (S. 267-303). Budrich.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2018). *Nachhaltigkeit 360° – in der Schule*. https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/bne_handreichungen-bildungsber-2018_nachhaltigkeit_schule_web.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Esposito, R. (2004). *Communitas. Ursprung und Wege der Gemeinschaft*. Diaphanes.
- Grund, J. & Brock, A. (2022). *Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung & Hochschule. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf Basis einer Befragung von > 3.000 jungen Menschen und Lehrkräften*. https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/publikationen/FU-Monitoring/fu-monitoring-formale-bildung-in-zeiten-von-krisen.pdf?__blob=publicationFile&v=2
<http://dx.doi.org/10.17169/refubium-36890>
- Grundmann, D. (2017). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16913-8>
- Holst, J. (2022). Towards Coherence on Sustainability in Education: a Systematic Review of Whole Institution Approaches. *Sustainability Sciences*, 18, 1015-1030. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>
- Idel, T.-S. & Pauling, S. (2023). Widerstand als Normalität. Zur Artikulation von Widerstand in der Schulentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 115 (1), 37-47. <https://doi.org/10.25656/01:26195>
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. VS Verlag.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (2016). *Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung*. <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP>
- Laub, J. (2021). Erziehung zur Nachhaltigkeit? – Paradoxien und Antinomien beim Umgang mit dem Normproblem einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In U. Binder & F.C. König, F.C. (Hrsg.), *Paradoxien (in) der Pädagogik* (S. 180-193). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:28907>
- Leppin, S. & Goller, A. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung an „Schulen im Aufbruch“ – Eine Suche nach neuen Wegen. *Zeitschrift für Haushalt in Bildung und Forschung*, 1, 48-63. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v10i1.04>
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (Hrsg.) (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. <https://www.bne-portal.de/bne/de/nationaler-aktionsplan/nationaler-aktionsplan.html>
- Pilz, S. (2018). *Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18941-9>
- Rauch, F. & Dulle, M. (2016). Das Netzwerk „ÖKOLOGisierung von Schulen – Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (ÖKOLOG). Zusammenarbeit und Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 20, 46-53.
- Rieckmann, M. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 65 (4), 10-17.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz.
- Stricker, T., Müller, U., Hancock, D. R. & Wang, C. (2023). Schulleiter*innen als Promotor*innen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bericht zum Forschungsprojekt „Lead4ESD Principal Study“. *Die Deutsche Schule*, 113 (2), 142-146. <https://doi.org/10.25656/01:26988>
- UN (2015). *Transforming our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UN-DOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement>

- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development. A Roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802.locale=en>
- 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>
- Verhelst D., Vanhoof J., Boeve-de Pauw, J. & Van Petegem, P. (2020). Building a Conceptual Framework for an ESD-effective School Organization. *Journal of Environmental Education*, 51 (6), 400-415. <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1797615>
- Weselek, J. (2022). *Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen politischer Erwartung und schulischer Praxis. Eine bildungs- und umweltsoziologische Analyse*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39875-0>
- Weselek, J. (2023). Das Schulgebäude als „Inbegriff der Nicht-Nachhaltigkeit“. *Bildung für nachhaltige Entwicklung im schulischen Raum. Pädagogische Horizonte*, 7 (1), 25-38. <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2023-01-04>