

Nachhaltigkeit durch Schulentwicklung fördern? Ergebnisse einer Gruppendiskussionsstudie mit Lehramtsstudierenden

Promoting sustainability through school development? Results of a group discussion study with student teachers

Jan-Hendrik Hinzke^{1,*}

¹ *Justus-Liebig-Universität Gießen*

* *Kontakt: jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de*

Zusammenfassung: Der Beitrag exploriert die Frage, wie Lehramtsstudierende als angehende Lehrpersonen Nachhaltigkeit und Schulentwicklung in ein Verhältnis setzen. Aufbauend auf theoretischen Überlegungen zur Relationierung von Schulentwicklungsprozessen und der Umsetzung von Nachhaltigkeitsaspekten sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an Schulen wird auf den Forschungsstand zur Wahrnehmung von Nachhaltigkeit und BNE durch Lehramtsstudierende eingegangen. Darauf aufbauend wird das Desiderat deutlich, mehr darüber zu erfahren, auf welche Wissensbestände Lehramtsstudierende zurückgreifen (können), wenn sie sich mit Fragen von Nachhaltigkeit und BNE in schulischen Entwicklungskontexten befassen. Aus einer eigenen empirischen Studie, in der Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden, gehen drei Orientierungsrahmen hervor, die kennzeichnen, wie die Studierenden Nachhaltigkeit und Schulentwicklung relationieren: ‚Vermittlung einer Nachhaltigkeitsnorm‘, ‚Beobachtung von Schulentwicklung‘ und ‚Analyse von Lehrer:innenhandeln‘. Abschließend werden Bezüge zum Forschungsstand hergestellt und Implikationen für die Lehrer:innenbildung skizziert.



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: The paper explores the question of how student teachers, as prospective teachers, relate sustainability and school development. Based on theoretical considerations on the relationship between school development processes and the implementation of sustainability aspects and Education for Sustainable Development (ESD) in schools, the current state of research on the perception of sustainability and ESD by student teachers is discussed. Building on this, the desideratum to learn more about the knowledge that student teachers (can) draw on when dealing with questions of sustainability and ESD in school development contexts becomes evident. From an own empirical study, in which group discussions with student teachers were analysed using the Documentary Method, three orientation frameworks emerge that characterise how students relate sustainability and school development: 'implementing a sustainability norm', 'observing school development' and 'analysing teachers' actions'. Finally, references are made to the current state of research and implications for teacher education are outlined.

Schlagwörter: Nachhaltigkeit, BNE, Schulentwicklung, Lehramtsstudierende, Gruppendiskussionen, Dokumentarische Methode

Keywords: sustainability, ESD, school development, student teachers, group discussions, Documentary Method

1 Einleitung: Zum Verhältnis von Schulentwicklung und Nachhaltigkeit

Für das Gestalten unterrichtlicher Lehr-Lern-Arrangements, die auf Nachhaltigkeitsaspekte ausgerichtet sind, gibt es (mindestens) zwei Voraussetzungen. Erstens bedarf es einer *Lehrer:innenbildung*, die sich der Vermittlung professionellen Wissens, professioneller Kompetenzen und Haltungen in diesem Bereich annimmt (etwa Bühler et al., 2023; UNECSO/DUK, 2021). Zweitens braucht es *schulische Strukturen*, die eine auf Nachhaltigkeit bezogene Bildung im Unterricht ermöglichen (etwa Fehse et al., 2022; Hinzke, 2018). Diese beiden Voraussetzungen stehen insofern in einem Zusammenhang, als Lehrpersonen im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Schaffung derartiger schulischer Strukturen arbeiten können. Andersherum betrachtet können entwickelte schulische Strukturen, in die auch Angebote der Lehrer:innen(fort)bildung integriert werden, professionalisierend wirken.

Vor diesem Hintergrund befasst sich der vorliegende Beitrag mit der Frage, wie Lehramtsstudierende als angehende Lehrpersonen Nachhaltigkeit und Schulentwicklung relationieren. Dies geschieht mit dem doppelten Erkenntnisinteresse, einerseits Ausgangslagen für die Gestaltung (universitärer) Lehrer:innenbildung zu eruieren und andererseits eine Basis für eine professionstheoretische Perspektivierung einer auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Schulentwicklung zu schaffen.

Grundlegend zeigt sich, dass es in der schulischen Praxis bereits einige Unternehmungen gibt, Nachhaltigkeitsfragen bzw. die Förderung einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) zum Thema der Schulentwicklung zu machen (etwa Haider et al., 2023; Fehse et al., 2022). Während *nachhaltige Entwicklung* einen Prozess gesellschaftlicher Veränderung meint, beschreibt *Nachhaltigkeit* das Ende dieses Prozesses und damit einen Zustand, in dem die Lebenssituation der je aktuellen Generation sich gegenüber einem vorherigen Stand verbessert hat und „gleichzeitig die Lebenschancen künftiger Generationen zumindest nicht gefährdet werden“ (Grunwald & Kopfmüller, 2022, S. 11). Während eine so verstandene Nachhaltigkeit ihren Ursprung in der Forstwirtschaft des 18. Jahrhunderts hat, vertreten die Vereinten Nationen und mit ihr auch die deutsche (Bildungs-)Politik mittlerweile ein weites Nachhaltigkeitsverständnis, das über Umweltfragen hinausgeht. So rekurrieren die 17 ‚Ziele für nachhaltige Entwicklung‘, die im Rahmen der Agenda 2030 im Jahre 2015 verabschiedet wurden, auf ganz verschiedene Bereiche, die sich von „Armutsbekämpfung“ über „Gesundheit und Geschlechtergleichheit“ bis hin zu „Leben unter Wasser“ sowie „Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen“ (UN, 2015) erstrecken. Zur Erreichung dieser Ziele wird zunehmend auf eine BNE gesetzt, die in verschiedenen formalen und non-formalen Bildungskontexten umgesetzt werden soll und in Deutschland auch im Schulsystem forciert wird. So sieht der ‚Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ u.a. vor, dass BNE in Lehr- und Bildungsplänen verankert, eine auf BNE ausgerichtete Lehrkräfteausbildung betrieben und BNE als Schulentwicklungsaufgabe umgesetzt wird (BMBF, 2017). Ein Blick in die für die Lehrer:innenbildung in Deutschland maßgeblichen ‚Standards für die Lehrerbildung‘ zeigt jedoch, dass mittlerweile zwar die Querschnittsaufgabe Digitalisierung aufgenommen wurde, die beschriebenen Kompetenzen jedoch (noch) nicht auf Nachhaltigkeit oder die Vermittlung einer BNE ausgerichtet sind (KMK, 2022).

Schulentwicklung lässt sich als „bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen“ (Rolf, 1998, S. 326) fassen, die eingebettet in das Schul- bzw. Bildungssystem und die Gesellschaft stattfindet und bei der es angesichts erweiterter Autonomie auch um Rechenschaftslegung hinsichtlich einer datenbasierten Förderung von Schüler:innenkompetenzen geht (Abs & Klein, 2022; Dederling & Kallenbach, 2023). Hier lässt sich fragen, inwiefern die Forcierung von Nachhaltigkeitsaspekten und die Förderung einer BNE mit einer solchen Schulentwicklung kompatibel ist. Wird BNE funktio-

nalistisch verstanden im Sinne dessen, was Vare und Scott (2007) als „ESD I“ („education for sustainability“) bezeichnet haben, dürfte das im Einklang mit einem Verständnis von Schulentwicklung stehen, das auf Anwendbarkeit, Nutzbarkeit, Planbarkeit und Umsetzbarkeit ausgerichtet ist und bei der – bezogen auf das Lernen von Schüler:innen – messbare Wirkungen und Kompetenzaufbau im Zentrum stehen. Allerdings ist Nachhaltigkeit (noch) kein Faktor in internationalen Schulleistungsstudien, hier dominieren weiterhin einzelfachliche (mathematische, sprachliche und naturwissenschaftliche) Kompetenzen. Auf der anderen Seite ist aber auch denkbar, dass BNE im Sinne von „ESD II“ („education as sustainability“) (Vare & Scott, 2007) Schulentwicklung inspiriert. Dies bedeutet, dass auf der Ebene von Unterrichtsentwicklung und gestützt durch Personal- und Organisationsentwicklung sowie einer translokalen Vernetzung (Rolff, 2023) eine Entwicklung angestoßen wird, die Schüler:innen nicht nur abtestbares Wissen vermittelt, sondern eine (kritische) Reflexion über (die Normativität von) Nachhaltigkeit und „ESD I“ fördert, den Umgang mit Komplexität und Unsicherheit fokussiert und Bildungsprozesse anzuregen sucht (hierzu auch Wilhelm & Kalsics, 2023 und Gebhard & Textor, i.d.B.). Eine solche Schulentwicklung würde mit einer „ESD II“ einhergehen, die Spannungsmomente einer BNE sichtbar und reflektierbar macht, v.a. zwischen der Normativität einer auf einen bestimmten Lebensstil ausgerichteten BNE und der Selbstbestimmung, zu der Schüler:innen befähigt werden sollen (Laub, 2023; Lehner et al., 2022).

Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass eine solche Schulentwicklung nicht nur entsprechende Kompetenzen bzw. Haltungen und Motivationen von Lehrpersonen benötigt, sondern auch bestimmte strukturelle Rahmenbedingungen, die einem solchen Engagement zumindest nicht zuwiderlaufen. Es ist zudem damit zu rechnen, dass eine auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Schulentwicklung angesichts konfligierender Interessen am Schulstandort, aber auch auf Grund struktureller Spannungen, die jeder Schulentwicklung immanent sind, etwa zwischen individueller Verantwortung und Kooperation oder Symmetrie und Asymmetrie in den Arbeitsbeziehungen (etwa Retzar, 2021), nicht reibungslos ablaufen wird. Allerdings hat eine Schulentwicklung, die nicht als tendenziell deprofessionalisierende Umsetzung von Vorgaben verstanden wird (Heinrich, 2021), sondern reflexiv ausgerichtet ist und BNE mit Unterrichtsentwicklung sowie die „Verbesserung des Lehrens und Lernens und seiner schulinternen Bedingungen“ (Bastian & Hinzke, 2023, S. 27) verbindet, das Potenzial, Lehrpersonen in ihrer Professionalität zu stärken.

Zeigen sich also theoretisch durchaus Anknüpfungspunkte zwischen Schulentwicklung einerseits und Nachhaltigkeit sowie BNE andererseits, ist zu fragen, wie angehende Lehrpersonen auf eine derartige Schulentwicklungstätigkeit vorbereitet werden. Für die Gestaltung der universitären Lehrer:innenbildung bedarf es dabei Forschung, die eruiert, über welche Erfahrungen, Perspektiven und Orientierungen Lehramtsstudierende in diesem Bereich verfügen. Die vorgelegte, explorative Studie widmet sich diesem Desiderat.

2 Zum Forschungsstand

Studien zur Lehrer:innenbildung in Deutschland weisen darauf hin, dass angehende Lehrer:innen nicht systematisch auf ihre Aufgabe in der Förderung und Vermittlung einer BNE vorbereitet werden.

Brock und Holst (2022, S. 14) konstatieren eine „starke Qualifizierungslücke bei Lehrkräften“ im Bereich Nachhaltigkeit. Sie rekurrieren dabei erstens auf die Studie Grund und Brock (2022), in der 504 Lehrpersonen allgemein- und berufsbildender Schulen aus allen Bundesländern mit durchschnittlich 15 Jahren Berufserfahrung befragt wurden. Zwar haben die Lehrer:innen im Durchschnitt ein hohes nachhaltigkeitsbezogenes Problembewusstsein (Grund & Brock, 2022, S. 7f.), doch geben etwa zwei Drittel an, in ihrem Studium nie BNE begegnet zu sein, weitere 22 Prozent seien dem Thema ‚selten‘

begegnet, 10 Prozent ‚manchmal‘ (Grund & Brock, 2022, S. 17f.). 50 Prozent der Lehrenden wünschen sich, dass die Unterrichtszeit deutlich mehr Nachhaltigkeitsbezüge aufweisen würde. Curriculare Vorgaben (81 % Zustimmung), ein Mangel an Weiterbildung (72 % Zustimmung) sowie an eigenem Wissen (63 % Zustimmung) stehen aus Sicht der Lehrpersonen einer stärkeren BNE-Umsetzung entgegen (Grund & Brock, 2022, S. 16ff.).

Dass BNE in der universitären Lehrer:innenbildung nur randständig thematisch wird, geht zweitens aus einer Dokumentenanalyse an den 20 im Bereich Lehrer:innenbildung abschlussstärksten Hochschulen hervor, die zusammen 57,4 Prozent aller Lehramtsstudienabschlüsse im Jahr 2020 in Deutschland vereinen. Von 1761 einbezogenen Modulbeschreibungen und Prüfungsordnungen enthielten 13,7 Prozent nachhaltigkeitsrelevante Verweise, BNE wurde in 6,6 Prozent der Dokumente aufgegriffen (Brock & Holst, 2022, S. 15). Darüber hinaus wurde eine starke Varianz zwischen den Hochschulen deutlich. So fand sich an fünf Hochschulen kein Hinweis auf BNE und in den 15 Hochschulen mit Bezügen variiert deren Anzahl stark (zwischen 0,1 und 5,6 Nennungen von BNE pro 10.000 Wörter) (Brock & Holst, 2022, S. 15f.; siehe zur bislang nicht flächendeckenden und systematischen Verankerung in den Lehramtsstudiengängen der Länder auch Rieckmann & Holz, 2017 mit Bezug auf KMK, 2017). Damit erscheint BNE eher als „Add-On“, die den Kern der universitären Lehrer:innenbildung nicht tangiert (Holst et al., 2024). Wenn „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Namen von Modulen oder Seminaren auftaucht, erfolgt dies nicht im Pflichtbereich der Bildungswissenschaften, sondern vornehmlich in den Studienfächern Biologie, Geografie und Sachunterricht (Brock & Holst, 2022, S. 17).

Dies entspricht der Beobachtung, dass sich Untersuchungen mit Lehramtsstudierenden mit Fokus auf den Bildungswissenschaften nur vereinzelt finden lassen und eher Studien in Bezug auf bestimmte Unterrichtsfächer vorliegen. Eine Ausnahme bildet die an der Universität Hildesheim verortete Studie von Ringel und Sauerwein. Die sieben Studierenden des Lehramts für den Sekundarstufenbereich mit verschiedenen Fächerkombinationen, die in einem Seminarkontext ein Projekt zum Thema Klimawandel für Schüler:innen entwickelt haben, gaben in einem Fragebogen intrinsische Motive hinsichtlich des Interesses an BNE an. Dabei stechen die Dimensionen ‚Ökologie‘ und ‚Soziales‘ heraus (Ringel & Sauerwein, 2016, S. 84). Aus einer inhaltsanalytischen und quantitativen Auswertung von Interviews geht zudem hervor, dass die Studierenden in ihrem Alltag ‚Ernährung‘, ‚Ressourcennutzung‘, ‚Energie‘, ‚Mobilität‘ und ‚Unterstützung von Umweltorganisationen‘ als besonders relevant erachten (Ringel & Sauerwein, 2016, S. 85). Zugleich zeigt sich, dass die Studierenden – obgleich sie das Thema als wichtig ansehen – selbst nicht immer nachhaltig handeln. Als Gründe hierfür geben sie neben Bequemlichkeit mangelnde Zeit und fehlende finanzielle Mittel an (Ringel & Sauerwein, 2016, S. 88).

Weselek und Wohnig (2020) haben im Rahmen einer nachhaltigkeitsbezogenen Weiterbildung in Baden-Württemberg 17 leitfadengestützte Interviews mit Lehramtsstudierenden und Referendar:innen verschiedener Fächerkombinationen geführt, wobei Geografie überdurchschnittlich häufig vertreten war. Im Zentrum des Interesses standen die Zielformulierungen der angehenden Lehrpersonen hinsichtlich einer BNE und von diesen gesehene Umsetzungsmöglichkeiten. Die Ergebnisse der rekonstruktiven Auswertung mit der Dokumentarischen Methode zeigen, dass die individuelle Verhaltenserziehung im Vordergrund steht, während das Hinterfragen von Normen (s. Kap. 1, „ESD II“) und strukturell-politische Aspekte weniger als Ziel formuliert wurden (Weselek & Wohnig, 2020, S. 78f.). Die Mehrheit der Befragten sieht sich dabei schlecht auf die spätere Vermittlung einer BNE in der Schule vorbereitet (Weselek & Wohnig, 2020, S. 81). Für eine Kooperation mit außerschulischen Partner:innen fehlen laut den Befragten strukturelle Bedingungen an der Schule, zudem werden Kooperationsmöglichkeiten auch an der Universität sehr selten wahrgenommen (Weselek & Wohnig, 2020, S. 81ff.).

Laub berichtet von einer inhaltsanalytischen Auswertung von 55 Texten, die von Master-Lehramtsstudierenden (zwei Drittel mit dem Studienfach Geografie) über das Verhältnis der Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Nachhaltigkeit‘ verfasst wurden. Im Ergebnis zeigen sich zwei hauptsächliche Argumentationslinien. Erstens finden sich „sehr stark vereinfachende bzw. funktionalisierende Argumentationen, in welchen Widersprüchlichkeiten keine Rolle spielen“ (Laub, 2023, S. 50). Ein recht „vereinfachtes Nachhaltigkeitskonzept“ geht hier einher mit einem Verständnis, dass „Bildung per se zu nachhaltigem Handeln von Schüler:innen führt“ (Laub, 2023, S. 50). Zweitens finden sich Argumentationen, „die Widersprüche offenlegen“ und auf „einen Umgang mit antinomischen Spannungen der Begriffe Bildung und Nachhaltigkeit“ (Laub, 2023, S. 51) verweisen. Im Zentrum steht hier die Spannung zwischen „Normierung und Überwältigung“ (Laub, 2023, S. 51), d.h. es wird – anders als in der ersten Argumentationslinie – mit Blick auf die Förderung ethischer Urteilsfähigkeit in einem Bildungsprozess die Normativität einer BNE in Frage gestellt.

Derartig differenzierte Ergebnisse gehen auch aus einer eigenen Studie hervor, in der aus Gruppendiskussionen mittels Dokumentarischer Methode Orientierungen von Lehramtsstudierenden verschiedener Fächer hinsichtlich Nachhaltigkeit und nachhaltigkeitsbezogener Bildung rekonstruiert wurden (Hinzke et al., 2024b). Während sich Studierende des Typus „Übertragung aus dem Alltag“ an einem eindimensionalen Nachhaltigkeitsverständnis orientieren, fokussieren Studierende des Typus „Distanzierung von einem unreflektierten Nachhaltigkeitsanspruch“ die Komplexität der Thematik, unter Einbezug politischer Rahmungen, schulischer Strukturen und gesellschaftlicher Diskurse. Dabei konzipiert der erste Typus BNE in der Schule als Normenvermittlung, der zweite Typus zielt hingegen auf eine reflektierte Wissensvermittlung ab (Hinzke et al., 2024b).

Zusammengefasst zeigen die angeführten Studien folgende Tendenzen auf: Lehramtsstudierende, Referendar:innen und Lehrpersonen schreiben den Themen Nachhaltigkeit und BNE in der Regel eine *hohe Bedeutung* zu, sehen jedoch verschiedene *Hürden*, die der vermehrten Umsetzung dieser Themen im Unterricht im Wege stehen. Eine dieser Hürden scheint eine im Schnitt geringe Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen im Lehramtsstudium zu sein. Eine Studie, die explizit auf den Zusammenhang von Nachhaltigkeit oder BNE und Schulentwicklung abzielt, wurde weder bei Lehrpersonen noch bei Lehramtsstudierenden gesichtet.

3 Forschungsfrage, Forschungsprojekt und Untersuchungsdesign

Angesichts des Forschungsstands widmet sich dieser Beitrag der Frage, wie Lehramtsstudierende Nachhaltigkeit und Schulentwicklung relationieren, d.h. in ein Verhältnis setzen. Aus den Ergebnissen sollen u.a. Implikationen für die universitäre Lehrer:innenbildung abgeleitet werden.

Dazu wird in diesem Beitrag auf das Forschungsprojekt „Nachhaltigkeit im Lehramtsstudium“ zurückgegriffen, das an der Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen durchgeführt wird. An der JLU studieren Lehramtsstudierende im Rahmen der ‚Grundwissenschaften‘ (neuerdings ‚Bildungswissenschaften‘) in der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Politikwissenschaft und Soziologie. Alle Studierende der vier an der JLU vertretenen Lehramtsstudiengänge – Grundschule (L1), Haupt- und Realschule (L2), Gymnasium (L3) und Förderschule (L5) – absolvieren in den ersten Semestern das in die Schulpädagogik und in die Allgemeine Erziehungswissenschaft einführende Grundmodul. Im späteren Studienverlauf, in der Regel ab dem 5. Semester, können sie im Rahmen einer Wahlpflicht zwei der vier Grundwissenschaften für eine Vertiefung auswählen und dort Aufbaumodule durchlaufen.

Die nachfolgend präsentierten Ergebnisse (Kap. 4) beziehen sich auf zwei schulpädagogische Seminare, von denen eines im Grundmodul und eines im Aufbaumodul verortet

ist. Keines dieser Seminare hatte einen expliziten Nachhaltigkeitsbezug. Die Erhebungen in Form von Gruppendiskussionen fanden dabei während der Seminare in der Mitte des Semesters statt. Insgesamt konnten neun Gruppendiskussionen mit einer Länge zwischen 39 und 56 Minuten geführt werden, an denen insgesamt 72 Studierende – 6 bis 11 Studierende pro Diskussion – teilnahmen. Die meisten dieser Studierenden studierten die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch. Bei den Lehrämtern lagen die Lehrämter für Haupt- und Realschule (L2) sowie für Förderschule (L5) vorne, doch nahmen auch Studierende der anderen beiden Lehrämter teil. Studierende sog. „klassischer BNE-Trägerfächer“ (Brock & Holst, 2022, S. 11) – Biologie, Chemie oder Geografie – fanden sich hingegen kaum.

Die Diskussionsleitungen¹ agierten auf Basis einer Schulung. In dieser wurde in die von Bohnsack (2020, S. 227ff.) aufgestellten ‚reflexiven Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen‘ und den Umgang mit den Impulsen eingeführt. Aufbauend auf dem Prinzip, dass sich ein Diskurs unter den Studierenden entwickeln sollte, der ihre Relevanzsysteme erkennbar werden lässt, wurden die Gruppen eingangs gebeten, sich zu einer Wortkarte zu äußern, auf welcher der Begriff ‚Nachhaltigkeit‘ stand. Immanente Nachfragen schlossen sich ggf. an, ehe es in weiteren Impulsen um die Erfahrungen der Studierenden mit Nachhaltigkeit, die Verbindung von Nachhaltigkeit einerseits mit ihrem Alltagshandeln, andererseits mit ihrem Studium, die Verbindung mit Schule und Schulentwicklung und schließlich um das zusammenfassende Festhalten der Erfahrungen mit Nachhaltigkeit in einem Bild ging. Der hinsichtlich Schulentwicklung genutzte Impuls lautete dabei: „Inwiefern ist Nachhaltigkeit für Prozesse der Schulentwicklung von Bedeutung – oder sollte von Bedeutung sein? Wie könnte eine solche Schulentwicklung aussehen?“.

Zielsetzung war es, kollektive Perspektivierungen der Studierenden auf Nachhaltigkeit in verschiedenen Bereichen zu erfassen. Durch den Einsatz der Dokumentarischen Methode als Auswertungsmethode (Bohnsack, 2020; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021) wurden die audiographierten und vollständig transkribierten neun Gruppendiskussionen dahingehend analysiert, welche Orientierungen im Sinne von expliziten wie auch impliziten, handlungsleitenden Wissensbeständen sich in den Daten zeigen. Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse beziehen sich auf eine Auswertung jener Passagen, in denen die Studierenden dezidiert auf das Verhältnis von Nachhaltigkeit und Schulentwicklung angesprochen wurden.² Im Fokus der Auswertung bzw. genauer der reflektierenden Interpretation stand dabei erstens die Diskursorganisation, d.h. es wurde darauf geachtet, wie die Studierenden das Thema entfalten. Zweitens wurde eine komparative Sequenzanalyse durchgeführt, die mit den Prinzipien des fallimmanenten und fallexternen Vergleichs operierte, und drittens kam eine sprachliche Analyse zum Einsatz, die auch die Identifikation von positiven und negativen Horizonten umfasste. Auf diese Weise konnte pro Gruppe ein Orientierungsrahmen – verstanden als Ausdruck impliziter Wissensbestände – rekonstruiert werden. Als gemeinsames Bezugsproblem, d.h. als *tertium comparationis*, stellte sich dabei die Anforderung heraus, mit dem Impuls umzugehen, d.h. eine Relationierung von Nachhaltigkeit und Schulentwicklung herzustellen. Die im Folgenden präsentierten Typen zeichnen drei Weisen nach, wie die Studierenden mit dieser Anforderung umgegangen sind.

¹ Beteiligt waren Jessica Füg, Tahnee Herzig und Leonie Weber als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen sowie Johanna Vennen und Svenja Vondermühl als studentische Hilfskräfte.

² Dem rekonstruktiven Anspruch der Studie folgend wurden dabei zunächst die Konstruktionen und Verständnisse der Studierenden von Nachhaltigkeit und Schulentwicklung nachgezeichnet und nicht selbst gewertet, ob bzw. inwiefern diese Verständnisse mit dem wissenschaftlichen Diskussionsstand übereinstimmen.

4 Ergebnisse

Die neun erhobenen Gruppen diskutieren den Impuls nach Bedeutung und Konzeption einer auf Nachhaltigkeit bezogenen Schulentwicklung auf unterschiedliche Art und Weisen. Fallübergreifend fällt auf, dass die Auseinandersetzungen im Vergleich dazu, wie die Gruppen mit anderen Impulsen umgegangen sind, relativ knapp ausfallen. In keiner Diskussion ergreifen alle jeweils anwesenden Studierenden das Wort, in vier Diskussionen sprechen nur zwei oder drei Studierende miteinander über dieses Thema. Zudem finden sich anders als bei anderen Impulsen in mehreren Diskussionen längere Pausen von bis zu 35 Sekunden, ehe die Studierenden mit ihren Äußerungen beginnen. Dies könnte darauf verweisen, dass der Themenkomplex Schulentwicklung und Nachhaltigkeit zumindest nicht unmittelbar an das Relevanzsystem der Gruppen anknüpft, ggf. auch dass hier kein konjunktiver Erfahrungsraum vorliegt, den alle Gruppenmitglieder zur Entfaltung bringen könnten. Unter den sich beteiligenden Studierenden lassen sich hingegen pro Gruppe geteilte Orientierungsrahmen finden, denn die Diskursorganisation ist durch Validierungen, Elaborationen und Differenzierungen sowie Konklusionen geprägt.

Im Folgenden werden drei typische Orientierungsrahmen präsentiert, die ausdrücken, wie die Studierenden mit der Anforderung, Nachhaltigkeit und Schulentwicklung zu relationieren, umgehen.

4.1 Orientierungsrahmen „Vermittlung einer Nachhaltigkeitsnorm“

Der Orientierungsrahmen „Vermittlung einer Nachhaltigkeitsnorm“ zeigt sich exemplarisch bei Gruppe 2_1³. Bereits bevor die Diskussionsleitung den entsprechenden Impuls gestellt hat, unterscheidet diese Gruppe zwischen einer Thematisierung von Nachhaltigkeitsthemen im Rahmen einer Projektwoche und einer Verankerung dieser Themen in einem Spiralcurriculum. Letzteres steht für die Studierenden im positiven Horizont, da die Themen auf diese Weise „immer wieder wiederholt“ werden und „immer wieder darauf aufmerksam gemacht wird, dass man das überhaupt richtig, ähm, verinnerlichen kann“ (2_1, Z. 252-254). Hier lässt sich erkennen, dass die Studierenden über Bedingungen eines Lernens nachhaltigkeitsrelevanter Aspekte sprechen, ohne dass diese Aspekte näher expliziert werden. Auf den Impuls nach dem Verhältnis von Schulentwicklung und Nachhaltigkeit hin führt S6w⁴ an, dass es darum gehe, nachhaltiges Handeln ‚vorzuleben‘. Sie exemplifiziert dies mit dem Thema Mülltrennung:

„Früher hatten wir in den Klassen einen Mülleimer und haben da alles reingeschmissen. Mittlerweile gibt es das schon in den Klassen, dass es überhaupt keinen Mülleimer mehr gibt und man sich dann selber also, dass überhaupt Mülltrennung gelernt wird. Was ja auch vielleicht nicht in jeder Familie überhaupt Teil ist. Und dass das ja nicht so vorgeschrieben wird, aber irgendwie trotzdem kontinuierlich unterbewusst vermittelt, also durch Vorleben, ähm, so vermittelt wird“ (2_1, Z. 277-283).

Erkennbar wird, dass die Studierende eine nicht näher bezeichnete Gruppe – ‚wir‘ – konzipiert, die in der Vergangenheit verortet wird und von heutigen Klassen abgegrenzt wird. Dies ist ein Motiv, das sich auch in anderen Gruppendiskussionen findet (‚wir früher‘ vs. ‚die heute‘). Angesichts einer fehlenden Ausstattung zur Mülltrennung bzw. -entsorgung im Klassenzimmer und einer nicht generell vorauszusetzenden Wissensvermittlung in den Familien sei es Aufgabe und Verantwortung von Lehrpersonen, den Schüler:innen durch Vorleben „trotzdem kontinuierlich unterbewusst“, d.h. durch die Gestaltung einer entsprechenden Praxis, die richtige Müllentsorgung zu ‚vermitteln‘.

³ Die Abkürzung steht für Seminar 2 (Aufbaumodul), Gruppe 1. Im weiteren Verlauf werden auch Aussagen aus dem Seminar 1 (Grundlagenmodul) und den dortigen Gruppen 1 und 2 zitiert.

⁴ Die Diskussionsteilnehmer:innen werden mit Kürzeln bezeichnet, wobei ‚S‘ für Studierende:r, die Zahl für das Auftreten in der Diskussion und ‚w‘ oder ‚m‘ für das Geschlecht steht.

Die Diskussion setzt sich fort, indem S7m den Gedanken aufgreift, dass das Thema Teil der Bildungspläne wird (s.o.: Spiralcurriculum). Im Rahmen einer didaktischen Wendung soll Nachhaltigkeit nicht nur ‚unterbewusst‘ gelebt, sondern im Unterricht auch bewusst vermittelt werden:

„Man kann ja immer kleine Aufgaben dazu machen. Äh, Mathematik zum Beispiel, irgendwas mit CO2 Verbrauch halt in eine Aufgabenrechnung irgendwie mit einbauen, sodass das dann immer präsent bleibt das Thema“ (2_1, Z. 286-289).

Der Student exemplifiziert diese Aussage mit einer Erfahrung aus seiner eigenen Schulzeit: Nachdem auf der Schule „ein Solardach“ (2_1, Z. 296) installiert wurde, wurden die generierten und eingesparten Kilowattstunden Strom auf einer Tafel in der Mensa angezeigt: „Und das wurde dann auch ab und zu in den Unterricht mit übernommen, [...] die Ergebnisse und die Veränderung, in Mathe zum Beispiel oder Physik auch“ (2_1, Z. 300-304).

S2w validiert im Folgenden die beiden von S6w und S7m aufgemachten positiven Horizonte – Vorleben und fachdidaktischer Aufgriff –, ehe sie proponiert, dass es zudem eines unterrichtlichen ‚Inputs‘ über die Gründe bedürfe, „warum das gemacht wird“ (2_1, Z. 309). Sie assoziiert mit diesem Vorgehen, dass „die Kinder“ dadurch „ja dann die Gründe dafür generieren, wieso sie in Zukunft selbst nachhaltiger leben wollen“ (Z. 313f.). Erkennbar wird hier ein didaktischer Impetus, d.h. die Vermittlung der Norm, nachhaltiger leben zu sollen. Diese Norm ist dabei kein Gegenstand der Verhandlung im Klassenzimmer, vielmehr sollen die Schüler:innen durch die Thematisierung der Gründe die Überzeugung erlangen, nachhaltiger „leben [zu] wollen“. Damit wird auch der Umgang der Schüler:innen mit der aufgerufenen Norm festgeschrieben: Nachhaltigkeit soll zu einer von den Schüler:innen übernommenen Norm und einem verinnerlichten, angestrebten Ziel werden.

S7m elaboriert abschließend den von S6w eingebrachten Vorbildcharakter. Es gehe darum, als Lehrperson

„einen gewissen Optimismus mit da reinzubringen, wie man es vermittelt. Nicht, dass die Kinder dann die Einstellung haben, die man ja selbst dann auch oft hat, wenn man so extreme Meinungen hört, wie: Es ist schon zu spät. Oder es sind die letzten zwei Jahre, wir werden es sowieso nicht schaffen. Und dann ist ja eigentlich jeder Versuch, irgendwas zu ändern, für nichts im Endeffekt“ (2_1, Z. 326-332).

Hier dokumentiert sich eine Anforderung, die darin besteht, als Lehrperson eine Rolle einzunehmen, aus der heraus man sich zum Thema Nachhaltigkeit anders positioniert als man es ggf. im Privatleben machen würde: Als Lehrperson zeigt man Schüler:innen gegenüber ggf. eine optimistischere Haltung bezüglich der Sinnhaftigkeit nachhaltigen Handelns als man sie im privaten Alltag lebt.

Nach einer Validierung und Elaboration dieser Aussage durch S1w führt S7m diesen Punkt weiter aus, indem er die Metapher ‚verpacken‘ nutzt: Es gelte, die Schüler:innen zu ermutigen und Nachhaltigkeitsaspekte derart zu verpacken, dass ein gewisser Optimismus transportiert werde (vgl. Z. 342f., 357ff.). ‚Verpacken‘ verweist auf ein ‚Einhüllen‘, ‚Umhüllen‘, ‚Zudecken‘, wodurch die verpackte Größe nicht mehr (vollends) sichtbar ist, zugleich aber dadurch auch sicher von a nach b, hier von der Lehrperson zu den Schüler:innen, gelangen kann. Somit dokumentiert sich auch in dieser Metapher der Vermittlungsgedanke einer Nachhaltigkeitsnorm.

4.2 Orientierungsrahmen „Beobachtung von Schulentwicklung“

Der Orientierungsrahmen „Beobachtung von Schulentwicklung“ entfaltet sich beispielhaft in Gruppe 1_1, wobei die Diskussion lediglich zwischen zwei Studierenden stattfindet. Dieser Dialog ist von einer vergleichsweise hohen Reflexion gekennzeichnet, wie bereits aus der ersten Reaktion von S1w auf den Impuls hervorgeht. Die Studentin geht auf das Verhältnis von einzelnen Lehrpersonen und dem Kollegium ein und legt dar,

dass es möglich sei, dass eine Lehrperson die Beschäftigung mit dem Thema Nachhaltigkeit auch „auf das Kollegium übertragen kann“ (1_1, Z. 435) und auf diese Weise eine Richtschnur, ein ‚gemeinsamer Faden‘ (Z. 436) für das schulische Handeln entstehen könne. Dieses Vorgehen rechnet sie einer ‚internen Schulentwicklung‘ zu, die sie von einer ‚externen‘ abgrenzt (Z. 438f.). Es deutet sich hier an, dass die Studentin ein differenziertes Verständnis von Schulentwicklung hat.

S4w führt antithetisch fort:

„Ich glaube aber, dass es leider halt sehr selten der Fall ist, dass sich an einer Schule (1) eine Lehrkraft oder mehrere Lehrkräfte zusammenschließen und etwas für (1) Nachhaltigkeit tun und Projekte machen. (1) Ist vielleicht mal der Fall, wenn das irgendwie ein junges, modernes Kollegium ist oder irgendwie eine Schulleitung, die da sehr dahintersteht und das initiiert“ (1_1, Z. 443-448).

Erkennbar wird, dass eine kollegial getragene Schulentwicklung hinsichtlich Nachhaltigkeitsaspekten – die auch von dieser Studentin nicht näher benannt werden – im positiven Horizont steht. Sie sieht die Chancen auf Umsetzung dieses Horizonts in die Praxis als gering an und differenziert, dass dies am ehesten bei einem „junge[n], moderne[n] Kollegium“ und einer engagierten Schulleitung passiert. Hier schwingt mit, dass ältere Kollegien eher im negativen Horizont erscheinen. Davon abgesehen ruft die Studentin Aspekte auf, die gemäß ihrer Aussage für Schulentwicklungsprozesse von Bedeutung sind: die Zusammensetzung des Kollegiums und dessen Einstellungen zur Thematik sowie die Rolle der Schulleitung.

Der Dialog zwischen S1w und S4w setzt sich im folgenden Verlauf auf ähnlicher, vergleichsweise abstrakter Ebene fort. Statt wie Gruppe 2_1 konkrete Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit darzulegen und daraus Handlungsoptionen für Lehrpersonen abzuleiten, sprechen die beiden Studierenden hier über Möglichkeiten und Grenzen einer (mehr oder minder auf Nachhaltigkeit bezogenen) Schulentwicklung. Dabei geht es u.a. darum, ob der „Anstoß“ (Z. 451) zur Entwicklung von innen oder außen kommen muss, um die Nachhaltigkeit von Schulentwicklungsprozessen, die an einzelne Lehrpersonen gebunden sind, und um die Potenziale von Unterrichtseinheiten, die nicht von einzelnen Lehrpersonen, sondern im Kollektiv von Kolleg:innen erarbeitet und durchgeführt werden. Auch die Rolle von Schule bzw. Schulentwicklung in der Gesellschaft wird thematisiert, so von S1w:

„ich würde auch sagen, dass ähm Nachhaltigkeit allgemein also ein strukturelles Problem ist und dass es auf jeden Fall zum Gesellschaftsprojekt werden muss, damit sich systematisch was ändern kann. (1) Ähm ich glaube, da (1) stehen eben viele Menschen mit deren persönlichen Meinung oder auch, ja, eher privilegiere Menschen häufig im Weg mit deren Mindset, weil ja viele Menschen einfach festgefahren sind in, in deren (1) Routinen, wie du auch schon gesagt hast. (1) Und (1) ja. Ich glaube, Nachhaltigkeit funktioniert zwar auch im Kleinen, aber (.) damit es in der Schule funktioniert, braucht man, glaube ich, mehr als (1) Einzelpersonen“ (1_1, Z. 487-496).

Erkennbar wird hier, wie bereits auch oben bei S4w, dass die Aussagen unter einer mehrmaligen Betonung der eigenen Perspektivität getätigt werden („ich würde [...] sagen“, „ich glaube“, „glaube ich“). Auf Grund ihrer Abstraktheit lassen sich diese Aussagen als Common Sense-Theorien verstehen. Es zeigt sich dabei eine durchaus problematisierende Beobachtung von Schulentwicklung im Sinne dessen, dass aus einer gewissen Distanz heraus und ohne, dass eine persönliche Involviertheit deutlich wird, über Schulentwicklung gesprochen wird. Dabei werden Hindernisse in den Blick genommen. Die Sinnhaftigkeit einer Entwicklung hin zur Berücksichtigung von Nachhaltigkeit wird dabei jedoch generell nicht in Frage gestellt.

4.3 Orientierungsrahmen „Analyse von Lehrer:innenhandeln“

Der Orientierungsrahmen „Analyse von Lehrer:innenhandeln“ findet sich beispielhaft in Gruppe 1_2. Im Unterschied zu den anderen beiden Orientierungsrahmen werden hier nicht verschiedene Themen, was Nachhaltigkeit in Relation zu Schulentwicklung bedeuten könnte, nacheinander besprochen. Stattdessen findet sich eine Fokussierung auf ein Thema, das in verschiedenen Facetten und damit vergleichsweise vertiefend beleuchtet wird: das Handeln von Lehrpersonen.

S2w vergleicht zunächst staatliche und private Schulen:

„zieht die Schulleitung da mit, wird das irgendwie finanziert durch irgendwelche Nachhaltigkeitsprogramme der Länder? Ähm, ja, also ich sehe das zumindest am / weiß nicht, an Privatschulen, dass die da irgendwie krasser hinterher sind, ähm, auch irgendwie Nachhaltigkeit zu leben, mit Schulgärten zum Beispiel. Ich kenne das von den Regelschulen, an die ich / an denen ich sonst war, NICHT in dem Maße, dass, äh, die Lehrkraft jetzt sagt: ‚Ey, lass mal raus in den Wald gehen und wir gucken uns jetzt an, was man da findet.‘ Sondern da ist der Unterricht irgendwie so getaktet/ äh, so eng getaktet, dass der Unterricht primär im Klassenraum gehalten wird“ (1_2, Z. 880-890).

S2w spricht neben dem Engagement der Schulleitung – diese initiiert nicht, soll aber ‚mitziehen‘ – die Finanzierung von Vorhaben mittels Nachhaltigkeitsprogrammen an. Basierend auf eigenen Erfahrungen – an anderer Stelle wird deutlich, dass die Studentin gerade ein universitäres Praktikum an einer Privatschule absolviert –, erfolgt eine Differenzierung zwischen staatlichen und privaten Schulen hinsichtlich der Weite der Phasierung: Der Begriff ‚Takt‘ steht für eine Einheit im Ablauf von Vorgängen, die im Fall von ‚Regelschulen‘ so klein ist, dass – anders als ‚Privatschulen‘ – Unterricht primär im Klassenraum stattfindet. Die der Lehrperson zugeschriebene Aussage, in den Wald gehen zu wollen und zu schauen, ‚was man da findet‘, verweist zudem auf eine didaktische Freiheit in dem Sinne, dass Lehrpersonen an Privatschulen stärker situationsbezogen unterrichten und Unterricht nicht so durchplanen wie ihre Kolleg:innen an Regelschulen.

Die Diskussion setzt sich damit fort, dass die Klientel von Schule in ihrer Milieuhaf­ tigkeit in den Blick gerät. S1w fragt S2w, ob die skizzierte Differenz ‚ein milieubezogener Unterschied‘ (Z. 897f.) sei, was S2w unter Hinweis auf unterschiedliche sozio-ökonomische Hintergründe im Elternhaus der Privatschul-Schüler:innen differenziert beantwortet. Sie führt dabei aus, dass der Hintergrund aber wichtig für die Thematisierung von Nachhaltigkeitsthemen sei, und nimmt dazu in den Blick, ob die Eltern studiert haben:

„Weil Unis sind ja in der Regel auch in einer großen / größeren Stadt, nicht in Gießen. Äh, aber häufiger mal und weiß nicht, ich habe vorher im Dorf gewohnt und da hatte niemand / da leb/ hatte nie/ niemand vegan gelebt hier, da hat niemand vegetarisch gelebt. Und in der Großstadt hast du das halt eher“ (1_2, Z. 926-931).

Erneut werden eigene Erfahrungen angeführt, erneut wird ein Vergleichshorizont, hier zwischen dem Leben auf dem Land und in der Stadt, eröffnet. Dabei geht es darum, ob bzw. wie man aufgrund seiner sozioökonomischen Situation ‚in diese Bubble reinrutscht‘ (Z. 938.f) oder nicht. Unter ‚Bubble‘ kann hier ein Diskursraum bezüglich Nachhaltigkeitsthemen verstanden werden, der sich je nach Region, aber auch je nach Schulart – Privatschule und Regelschule – anders gestaltet, was die schulische Thematisierung von Nachhaltigkeit jeweils beeinflusst.

Mit seiner nachfolgenden Differenzierung relativiert S4m daraufhin die von S2w vorgenommene Zuordnung, indem der Student darlegt, dass es nicht nur an der Schulform liegt, ob die Schüler:innen draußen oder drinnen beschult werden, sondern „sau viel mit den Lehrern zu tun“ (Z. 944) hat. Insbesondere ältere Lehrpersonen hielten sich, seiner Erfahrung nach, daran „das Kerncurriculum“ (Z. 946) umzusetzen und sich selbst Druck zu machen, ein Buch „komplett durch[zu]arbeiten“ (Z. 950f.) (s. Abgrenzung von älteren

Lehrpersonen bei Orientierungsrahmen 2). Es folgt eine Antithese durch S2w, die relativierend anführt, dass es an Regelschulen – anders als an Privatschulen – in der Regel kein „Schulkonzept“ (Z. 965) gebe, das z.B. an ganzheitlichem Lernen ausgerichtet ist und daher ein Rausgehen rechtfertigt.

Bei S1w findet sich sodann die Konklusion, dass es zwar „mit jeder Lehrkraft steht und fällt“ (Z. 974f.), es aber auch darauf ankommt, wie sehr sich die Lehrperson „damit auch verbunden“ (Z. 976) fühlt, ein Rausgehen etwa als „sinnvoll“ oder „Blödsinn“ (Z. 977) betrachtet. S1w proponiert daraufhin einen neuen Aspekt: Wenn ein Unterrichten in der Natur draußen nicht Konzept der gesamten Schule sei, müsse man als Lehrperson prüfen, ob „das matched“ (Z. 995), die Lerngruppe also ebenfalls rausgehen möchte und damit eine Passung vorliegt. Die Studentin begründet dies damit, dass Schüler:innen von zu Hause unterschiedlich geprägt seien und daher auf die Impulse von Lehrpersonen unterschiedlich reagieren. Damit zeigt sich hier auch abschließend, was für diesen Orientierungsrahmen typisch ist, nämlich, dass das Lehrer:innenhandeln mitsamt seiner Bedingungen und Umstände in den Blick genommen wird.

5 Fazit und Diskussion

Zusammenfassend konnten drei Orientierungsrahmen rekonstruiert werden, die kennzeichnen, wie Lehramtsstudierende Nachhaltigkeit und Schulentwicklung relationieren.

- 1) Der Orientierungsrahmen „*Vermittlung einer Nachhaltigkeitsnorm*“ zeichnet sich dadurch aus, dass die Studierenden Lehrpersonen in der Verantwortung für eine normativ aufgeladene Vermittlung von Aspekten nachhaltigen Lebens sehen. Die dabei aufgerufenen Nachhaltigkeitsaspekte bleiben dabei relativ diffus, werden nicht näher ausdifferenziert und scheinen aus der Lebenswelt der Studierenden zu stammen sowie tendenziell den Umweltaspekt zu fokussieren, so beispielsweise die aufgerufene Mülltrennung. Die anvisierte Vermittlung der Nachhaltigkeitsnorm soll auf zwei Wegen geschehen. Erstens schreiben die Studierenden Lehrpersonen zu, trotz mitunter abweichenden persönlichen Überzeugungen als Vorbilder zu agieren und den Schüler:innen Optimismus bezüglich der Sinnhaftigkeit nachhaltigen Handelns vorzuleben. Zweitens sollen Lehrpersonen über fachbezogene Aufgaben die Norm eines nachhaltigen Handelns vermitteln und zugleich daran arbeiten, dass die Schüler:innen sich mit dieser Norm identifizieren. Schulentwicklung wird von diesen Studierenden also mit einer Vermittlung nachhaltigkeitsbezogener Verhaltensnormen verbunden, was sich als spezifische Ausprägung einer BNE 1 (Vare & Scott, 2007) fassen lässt. Die Vermittlung von Nachhaltigkeitsaspekten gleicht dabei der bei Weselek und Wohnig (2021) beschriebenen Verhaltenserziehung, in der Wissen und Werte von Schüler:innen übernommen werden sollen, was eine Nähe zu einer Überwältigung (Laub, 2023; Weselek & Wohnig, 2020) aufweist. Vor dem Hintergrund eigener schulischer Erfahrungen wird Schulentwicklung vor allem mit der Gestaltung eines bestimmten (unterrichtlichen) Lehrer:innenhandelns assoziiert, wobei bis auf die Erwähnung der Einbindung der Thematik in ein Spiralcurriculum offen bleibt, wie der Entwicklungsprozess hin zu einem solchen anvisierten Lehrer:innenhandeln aussehen könnte.
- 2) Der Orientierungsrahmen „*Beobachtung von Schulentwicklung*“ hingegen fokussiert nicht auf mögliche bzw. präferierte Handlungsoptionen von Lehrpersonen. Stattdessen nehmen Studierende hier konträr dazu aus einer gewissen Distanz heraus Möglichkeiten und vor allem Grenzen von Schulentwicklungsprozessen in den Blick. Dabei werden die thematisierten Aspekte nur relativ lose an die Thematik Nachhaltigkeit angebunden. Vielmehr scheint es so, dass hier vorhandene Common Sense-Theorien über Schule bzw.

Schulentwicklung auf die Nachhaltigkeitsthematik übertragen werden. Schulentwicklung erscheint bei diesen Studierenden als komplexer Prozess, der sich nicht nur auf Nachhaltigkeit bezieht und der unterschiedlich initiiert werden kann. Es deutet sich eine Reflexion der Spannung zwischen Individuum und Kollektiv an, konkret, inwiefern das Gelingen von Schulentwicklung in der Verantwortung einzelner Lehrpersonen oder aber des Kollegiums als Gruppe liegt. Damit wird eine für Schulentwicklung bekannte Spannung aufgegriffen (Bastian & Hinzke, 2023), die jedoch kaum Bezüge zu antinomischen Spannungen aufweist, die im Kontext einer BNE thematisiert werden (Laub, 2023).

- 3) Den Orientierungsrahmen „*Analyse von Lehrer:innenhandeln*“ kennzeichnet die Entfaltung eines relativ vertieften, bisweilen antithetischen Diskurses über Bedingungen des Lehrer:innenhandelns, wenn es um Nachhaltigkeitsaspekte geht. Dabei wird die Umsetzung jeweils eines Nachhaltigkeitsaspekts an Schulen in verschiedenen Facetten und unter einer vergleichenden Perspektive beleuchtet. Beispielsweise werden im Zuge dessen die Bedeutung der Schulträgerschaft (staatlich/privat), des Schulkonzepts, der Schüler:innenschaft und der Eltern in den Blick genommen und hinsichtlich einer Passung zu einem an Nachhaltigkeit orientierten Lehrer:innenhandeln thematisiert. Schulentwicklung wird somit wie beim Orientierungsrahmen „Vermittlung einer Nachhaltigkeitsnorm“ mit Lehrer:innenhandeln im Unterrichtskontext verbunden. Dieses erscheint hier jedoch nicht als Vermittlungshandeln, sondern wird im Kontext einer Umsetzung von Nachhaltigkeitsthemen verhandelt, welche von äußeren Umständen bedingt, d.h. ermöglicht bzw. begrenzt, werden,

Damit zeigt sich insgesamt, dass die beforschten Studierenden – zumindest jene, die sich an den Diskussionen aktiv beteiligt haben –, ihren Diskurs an Wissen entweder über nachhaltigkeitsbezogenes Lehrer:innenhandeln (Orientierungsrahmen 1 und 3) oder aber über Schulentwicklungsprozesse (Orientierungsrahmen 2) ausrichten. Wenn auf Normvermittlung als Ziel einer an Nachhaltigkeit ausgerichteten Schulentwicklung fokussiert wird (Orientierungsrahmen 1) oder aber ein Aspekt von Nachhaltigkeit in schulischen Kontext facettenreich beleuchtet wird (Orientierungsrahmen 3), werden der Prozess der Schulentwicklung und damit verbundene Wege zur Zielerreichung tendenziell nicht in den Blick genommen. Umgekehrt findet sich kaum ein expliziter Nachhaltigkeitsbezug, wenn relativ abstrakt über Bedingungen von Schulentwicklung gesprochen wird (Orientierungsrahmen 2). Vor diesem Hintergrund zeigen sich weder bei Studierenden im Grund- noch bei Studierenden im Aufbaumodul komplexere Relationierungen, die etwa das Verhältnis von Schulentwicklung und Bildungssystem oder die unterschiedlichen Wege der Schulentwicklung (Organisations-, Unterrichts-, Personalentwicklung sowie translokale Vernetzung nach Rolff, 2023) fokussieren. Auch zeigen sich keine Bezüge zur aktuell bildungspolitisch forcierten Rechenschaftslegung und Kompetenzorientierung oder zur Nutzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen über Nachhaltigkeit und BNE für eine datenbasierte Schulentwicklung. Die Ergebnisse verdeutlichen aber auch, dass zumindest manche Studierende über Erfahrungswissen bezüglich Schulentwicklung und Nachhaltigkeit verfügen, das insbesondere aus der eigenen Schulzeit stammt und das für (künftige) Professionalisierungsprozesse bedeutsam werden könnte.

Die dargelegten Ergebnisse basieren, wie alle gesichteten Untersuchungen mit Lehramtsstudierenden (Kap. 2), auf relativ kleinen Fallzahlen. Entsprechend bräuchte es weitere Untersuchungen, die die rekonstruierten Orientierungsrahmen anreichern und absichern. Die explorative Untersuchung bekräftigt aber den Forschungsstand, aus dem hervorgeht, dass Nachhaltigkeitsaspekte in der universitären Lehrer:innenbildung gestärkt werden sollten. Wie zu Beginn des Beitrags ansatzweise dargelegt (Kap. 1), sind vielfältige Bezüge zwischen Schulentwicklung und Nachhaltigkeit und auch der Förderung einer BNE denkbar, die z.T. mit Professionalisierungspotenzialen einhergehen.

Konkret wäre es sinnvoll, wenn sich die Studierenden in den Bildungswissenschaften, aber auch ihren Fächern sowohl grundlegendes Wissen über Nachhaltigkeit und BNE sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung aneignen als auch an ihrer Haltung zu diesen Themen arbeiten könnten. Für letzteres bieten sich Veranstaltungen einer rekonstruktiven Kasuistik oder des forschenden Lernens an, in denen sich Studierende forschend mit schulischen Praxisbeispielen einer nachhaltigkeitsbezogenen Schulentwicklung auseinandersetzen können. Forschungsk Kooperationen mit Schulen haben sich dabei in anderen Bereichen bewährt. Die dargelegte Studie hat zudem gezeigt, dass sich verschiedene Typen zeigen, die zum Ausdruck bringen, dass Lehramtsstudierende Nachhaltigkeit und Schulentwicklung auf unterschiedliche Weise zueinander ins Verhältnis setzen. Dies impliziert in der Lehrer:innenbildung die Verschiedenheit der Studierenden zu berücksichtigen. Hierzu können unterschiedliche Konzepte, Verständnisse und Erfahrungen bei der Auseinandersetzung mit Fragen von Nachhaltigkeit und BNE an Schulen gegeneinander geführt werden, um die Möglichkeit zu erhöhen, dass es zu Reflexionsprozessen im Sinne von Horizonterweiterungen (Hinzke et al., 2024a) kommt.

Literatur und Internetquellen

- Abs, H. J. & Klein, E. D. (2022). Schulentwicklung. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 748-759). Waxmann/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838587967>
- Bastian, J. & Hinzke, J.-H. (2023). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen – Handlungsmöglichkeiten – Wirkungen*. Beltz.
- BMBF (o.J.). *BNE-Portal*. <https://www.bne-portal.de>
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Budrich/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Brock, A. & Holst, J. (2022). *Schlüssel zu Nachhaltigkeit und BNE in der Schule. Ausbildung von Lehrenden, Verankerung in der Breite des Fächerkanons und jenseits der Vorworte*. Freie Universität Berlin, Institut Futur. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-36094>
- Bühler, C., Krug, A. & Sippl, C. (2023). Editorial. Bildung für nachhaltige Entwicklung BNE. *Journal für LehrerInnenbildung*, 23 (3), 7-11. <https://doi.org/10.35468/lb-03-2023-edi>
- Dederling, K. & Kallenbach, L. (2023). Forschungs- und Evidenzbasierung in Schulen. Das Forschungsfeld im Überblick. In K.-S. Besa, D. Demski, J. Gesang & J.-H. Hinzke (Hrsg.), *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration. Neue Befunde zu alten Problemen* (S. 125-152). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0_7
- Fehse, P., Gebhard, U. & Textor, A. (Hrsg.) (2022). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lernende Schule*, 25 (99).
- Gebhard, U. & Textor, A. (2024). Transformatives Lernen als Herausforderung für die Schulentwicklung. Bildungstheoretische Überlegungen. *SPE*, 3 (1), 6-23. <https://doi.org/10.58652/spe.2024.3.p6-23>
- Grund, J. & Brock, A. (2022). *Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung & Hochschule*. Freie Universität Berlin, Institut Futur. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-36890>
- Grunwald, A. & Kopfmüller, J. (2022). *Nachhaltigkeit* (3., aktual. u. erw. Aufl.). Campus.
- Haider, M., Böhme, R., Gebauer, S., Gößinger, C., Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (Hrsg) (2023). *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6035>

- Heinrich, M. (2021). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Ein persönlicher Rückblick auf die Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre und ein Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 291-313). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_14
- Hinzke, J.-H. (2018). Bildung für nachhaltige Entwicklung an Schulen weiterdenken. Geschichte – Diskurslinien – Perspektiven. *Hamburg macht Schule*, 30 (3), 6-9.
- Hinzke et al. (2024a) = Hinzke, J.-H., Damm, A., Boldt, V.-P. & Paseka, A. (2024). Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen. Praxeologisch-wissenschaftliche Analysen zu studentischen Wissensbeständen als Ausgangspunkt Forschenden Lernens. In Korte, J., Wittek, D. & Schröder, J. (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 235-253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6083-10>
- Hinzke et al. (2024b) = 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*. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00444-7>
- 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*, 1-16. <https://doi.org/10.1002/sd.2865>
- KMK (2017). Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 17.03.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_03_17-Bericht-BNE-2017.pdf
- KMK (2022). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Laub, J. (2023). Antinomien einer BNE als Herausforderung angehender Lehrkräfte. *Journal für LehrerInnenbildung*, 23 (3), 46-55. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2023-04>
- Lehner, M., Sandra, M., Jekel, T. & Gryl, I. (2022). Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Das Konzept der exemplarischen Ambivalenz als Kern eines struktureflexiv-problemorientierten Unterrichts. *Openspaces*, 1, 4-39.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (5. Aufl.). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110710663>
- Retzar, M. (2021). Partizipative Praktiken an Demokratischen Schulen. Ambitionen und institutionelle Identitätskrisen im Zuge demokratischer Schulentwicklung. In E. Franzmann, N. Berkemeyer & M. May (Hrsg.), *Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf?* (S. 142-164). Beltz Juventa.
- Rieckmann, M. & Holz, V. (2017). Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40 (3), 4-10. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.02.02>
- Ringel, A. & Sauerwein, M. (2016). Gelingensfaktoren einer erfolgreichen Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine qualitative Studie über Lehramtsstudierende. *Journal of Science-Society Interfaces*, 1, 81-90.

- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 10 (S. 295-326). Juventa.
- Rolff, H.-G. (2023). *Komprehensive Bildungsreform. Wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann*. Beltz.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- UNESCO/Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488?posIn-Set=1&queryId=84d068de-91ee-4a05-8c30-1783cb1ba0f7>
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a change. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1 (2), 192-198.
- Weselek, J. & Wohnig, A. (2020). Praxisvorstellungen und -erfahrungen von Studierenden und Referendar/-innen zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 11 (2), 72-90. <https://doi.org/10.46499/1774.1728>
- Wilhelm, M. & Kalcsics, K. (2023). Diskussion einer Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft. Auf der Suche nach einer Professionskompetenz zu BNE. *Journal für LehrerInnenbildung*, 23 (3), 16-25. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2023-01>