

Bröll, Leena; Haustein, Aline

## Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Überzeugungen von Sachunterrichtslehrkräften

Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: *Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 188-197



Quellenangabe/ Reference:

Bröll, Leena; Haustein, Aline: Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Überzeugungen von Sachunterrichtslehrkräften - In: Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: *Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 188-197 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336605 - DOI: 10.25656/01:33660; 10.35468/6181-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336605>

<https://doi.org/10.25656/01:33660>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Leena Bröll und Aline Haustein*

## **Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Überzeugungen von Sachunterrichtslehrkräften**

### **Abstract**

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) beinhaltet Bildungsaufgaben, die Lernende in der Auseinandersetzung mit komplexen Zusammenhängen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen zum zukunftsfähigen Denken und Handeln befähigen sollen. Für die Unterrichtspraxis sind die Überzeugungen der Lehrkräfte bezüglich der Umsetzung von BNE relevant. In einer Interviewstudie wurden Sachunterrichtslehrkräfte befragt, was Grundschulkindern aus ihrer Sicht im Kontext von BNE lernen sollen und wie dies im Unterricht umgesetzt werden kann. Die inhaltsanalytische Auswertung der Daten zeigt, dass Abfallvermeidung und Mülltrennung sowie Naturschutz dominante Themen sind, soziokulturelles Lernen oder globale Vernetzung aber ausgespart werden. Bezüglich der Unterrichtsgestaltung herrscht häufig ein normatives und antizipatorisches Lernverständnis von BNE vor.

**Schlagwörter:** Bildung für nachhaltige Entwicklung, teachers' beliefs, Grundschule, Sachunterricht

### **1 Bildung für nachhaltige Entwicklung**

Nachhaltige Entwicklung ist ein Leitbild, das individuelle und gesellschaftliche Veränderungsprozesse anstrebt, um die Bedürfnisse heute lebender Menschen zu befriedigen, ohne zukünftige Generationen und deren Bedürfnisse außer Acht zu lassen (vgl. Brundtland 1987). Hierfür wurden von den Vereinten Nationen 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung formuliert, die eine Vielzahl an ökologischen, sozialen und ökonomischen Themen aufgreifen und die Transformation der Welt hin zu einer sozial gerechten, ressourcenleichten und emissionsneutral lebenden Gesellschaft erreichen sollen. Dazu gehört, „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben“ (Vereinte Nationen 2015, 19). Als Schlüsselkompetenzen werden u. a. systemdenkende, antizipatorische und strategische Kompetenzen diskutiert oder die

Fähigkeit zur Kooperation und Selbstreflektion (vgl. Rieckmann 2018). Um diese Fähigkeiten zu erwerben, braucht es ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das Selbstbestimmung und Verantwortung eines jeden Menschen in den Mittelpunkt rückt, neben kognitiven auch soziale oder emotionale Fähigkeiten fokussiert und an gesellschaftlichen Grundwerten wie Frieden, Gerechtigkeit oder Freiheit ausgerichtet ist (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e. V. 2017).

### 1.1 Sachunterricht als BNE-Ankerfach in der Grundschule

In der Grundschule gilt der Sachunterricht als wichtiges Ankerfach für BNE, denn dieser umfasst weitgehend die Themen, die die 17 Nachhaltigkeitsziele aufgreifen, und das Klassenleitungsprinzip ermöglicht fachübergreifenden und projektorientierten Unterricht. Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, den die Kultusministerkonferenz (KMK) gemeinsam mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) herausgegeben hat, schlägt vor, mögliche Themen anhand drei verschiedener Bereiche zu betrachten: (1) soziokulturelle und natürliche Vielfalt im eigenen Lebensraum sowie (2) in anderen Ländern und Gesellschaften und (3) globale Vernetzung der eigenen Lebenswelt und Gesellschaft (vgl. KMK & BMZ 2016).

„So sollte die Auswahl der konkreten Inhalte durch das Prinzip der „sozialen Nähe“ gesteuert sein, das für noch unbekannte, ganz andersartige und scheinbar ferne Verhältnisse Anknüpfungspunkte an schon bestehende Erfahrungen bietet. Auf keinen Fall dürfen Exotik sowie Formen von Elend, Hunger und Krankheit um ihrer Wirkung willen instrumentalisiert werden.“ (ebd., 116)

Bei der Auswahl möglicher Unterrichtsthemen, in denen Aspekte von Nachhaltigkeit thematisiert werden sollen, stellt sich als positiv heraus, dass es Themen sind, die weitestgehend bereits in den Lehrplänen verankert sind und die nur mit einem anderen oder erweiternden Fokus betrachtet werden müssen (vgl. z. B. SMK 2019). Dies relativiert auch ein Argument, welches im Kontext von BNE ganz oft von Grundschullehrkräften entgegengesetzt wird, nämlich dass noch etwas in den Lehrplan aufgenommen wurde, was sie auch noch im Unterricht umsetzen müssen (vgl. Holst 2023).

Bei der Unterrichtsgestaltung soll es darum gehen, handlungsorientierte Lernprozesse anzuregen, bei denen die Kinder die Möglichkeit erhalten, selbstständig Wissensbestände aufzubauen und Fähigkeiten zur Lösung von Problemen und Konflikten in selbstorganisierten Lehr-Lernprozessen zu erwerben (vgl. KMK & BMZ 2016). Das erfordert eine aktive Partizipation der Kinder am Unterrichtsgeschehen. Weiterhin müssen die globale Vernetzung von ökologischen, ökonomischen und sozialen Themen sowie die Betrachtung unterschiedlicher Handlungsebenen Bestandteil des Unterrichts sein (vgl. ebd.).

## 1.2 Erziehung, Bildung und transformatives Lernen im Kontext von BNE

Bereits seit den Anfängen von BNE werden zwei Ansätze diskutiert, die die Praxis des Lernens im Kontext nachhaltiger Entwicklung beschreiben. Bezeichnet werden sie als *BNE 1* und *BNE 2* (vgl. Vare & Scott 2007) oder auch als *instrumenteller* bzw. *emanzipatorischer* Ansatz (vgl. Wals 2011).

Im Sinne von BNE 1 geht es darum, ein „Bewusstsein für eine nachhaltige Entwicklung zu schaffen, mit Nachhaltigkeit verbundene Werte zu vermitteln und als nachhaltig erkannte Verhaltensweisen zu fördern“ (Rieckmann 2016, 91). Hierzu zählen z. B. Konzepte zur Mülltrennung oder zum Energiesparen. Dieser Ansatz ist überwiegend normativ und instrumentell geprägt und fördert antizipatorische Kompetenzen. Lernende entwickeln dadurch die Fähigkeit, Visionen für ihre eigene Zukunft zu entwerfen und gleichzeitig die Konsequenzen ihrer Handlungen abzuschätzen (vgl. Rieckmann 2018).

BNE 2 hingegen befähigt „zu einer kritischen Auseinandersetzung mit einer nachhaltigen Entwicklung und mit der Komplexität, der Unsicherheit sowie den Widersprüchen, die mit ihr verbunden sind“ (ebd., 92). Dies erfordert ein reflexives und kritisches Nachdenken über nachhaltige Entwicklung und damit verbundener Zielstellungen, über Normen und Werthaltungen und das Aufdecken von Widersprüchen. Daraus ergibt sich die Forderung nach geeigneten Lehr-Lernsituationen, die die Auseinandersetzung mit individuellen Erwartungen und Überzeugungen ermöglichen und den Lernenden Gelegenheit geben, selbstständig Projekte zu planen, durchzuführen und Visionen zu entwickeln. Dieses Vorgehen wird unter dem Begriff *transformatives Lernen* diskutiert (vgl. Singer-Brodowski 2016).

## 2 Überzeugungen von Lehrpersonen

Ein entscheidendes Kriterium für die erfolgreiche Verankerung von BNE in Schulen ist nach wie vor die Stärkung der Kompetenzen der Lehrenden (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e. V. 2017). Neben der fachlichen und fachdidaktischen Qualifikation sind die individuellen, berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte zunehmend in den Fokus bildungswissenschaftlicher Forschung gerückt. Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen (*teachers' beliefs*) sind handlungsrelevante, latente Konstrukte, die eine Filter-, Rahmungs- und Steuerfunktion für unterrichts- und schulbezogene Kontexte oder Ziele besitzen (vgl. Fives & Buehl 2012). Sie sind nach Reusser und Pauli (2014, 642f.)

„affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten wer-

den und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben.“

Überzeugungen können dabei individuell oder auch kollektiv vertreten sein, kohärent, stabil und in sich konsistent oder variabel und veränderbar sein (vgl. ebd.). Sie sind auch Konstrukte mit einer kognitiven Komponente. Allerdings verbinden sie das Wissen eines Menschen mit seinen Emotionen und wirken durch ihren affektiven und episodischen Teil wie ein Filter, der neu erworbenes Wissen und Phänomene bewertet und einordnet. Sie können somit im Widerspruch zur Realität oder wissenschaftlichen Theorien existieren (vgl. Pajares 1992). In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung liegt es im eigenen subjektiven Ermessen einer Lehrperson selbst, was sie für wahr und richtig oder eben auch falsch hält, wie sie dieses Wissen mit ihren eigenen Anschauungen bewertet und letztendlich daraus fachliche oder pädagogische Konsequenzen ableitet (vgl. Reusser & Pauli 2014).

Neben der Erhebung berufs- oder unterrichtsbezogener Überzeugungen existieren zudem Arbeiten, die sich mit *subjektiven Theorien* oder (*Lehrer-*)*Vorstellungen* befassen. Eine klare Abgrenzung zwischen den einzelnen Begrifflichkeiten existiert bislang nicht. Jedoch zeichnen sich subjektive Theorien meist durch eine besonders hohe Komplexität aus. Während einfache Konzepte zwar „mehr oder weniger abstrakt sein können, aber doch in der Regel keine sehr komplexen oder komplizierten Relationen zwischen einzelnen Teilen (der Konzepte) enthalten“, sind subjektive Theorien hingegen „komplexere Aggregate von Konzepten“ (Groeben u. a. 1988, 17f.). Vorstellungen werden zudem bereits seit den 1970er Jahren in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung als Präkonzepte, Alltagsvorstellungen, Schüler\*innenvorstellungen oder Fehlvorstellungen untersucht. Dabei handelt es sich um vorunterrichtliche Denkweisen von Lernenden, beispielsweise zu naturwissenschaftlichen Phänomenen, die auf Erfahrungen im Alltag basieren und häufig nicht mit wissenschaftlichen Sichtweisen vereinbar sind (vgl. Labudde & Möller 2012).

Dieser Beitrag widmet sich den Überzeugungen von Grundschullehrkräften im Zusammenhang mit BNE und betrachtet, welche Lerninhalte sie als wichtig erachten und wie sie Lernen im Kontext von BNE im Sachunterricht gestalten. Die Ergebnisse tragen zum Verstehen des professionellen Handelns von Sachunterrichtslehrkräften im Zusammenhang mit BNE bei.

### 3 Forschungsstand und Forschungsziel

Im Kontext von BNE gibt es bisher nur wenige Studien, die sich mit den Überzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen auseinandersetzen. Baumann und Niebert (2020) untersuchten in einer Studie u. a. die Lerninhalte, die Geographiestudierende in der Schweiz mit BNE verbinden. Hierfür wurden schriftliche

Stellungnahmen zu Nachhaltigkeit im Allgemeinen und im Zusammenhang mit Schule und Unterricht von 129 Studierenden sowie Fokusgruppendifkussionen analysiert. Es zeigte sich, dass die Dimensionen Wirtschaft und Konsum (Nahrungsmittel, Kleidung und Abfall) im Fokus stehen, dass aber soziale Schwerpunkte wie Frieden, Demokratie, Hunger oder Migration seltener im Zusammenhang mit BNE gesehen werden. Bröll und Haustein (2024) untersuchten die Erfahrungen von 90 Sachunterrichtsstudierenden innerhalb der schulpraktischen Studien. Die Ergebnisse zeigten, dass die Umsetzung entsprechender Lerninhalte überwiegend normativ und kaum reflexiv oder gar transformativ erfolgte. Gaubitz (2023) zeigte in einer qualitativ angelegten Untersuchung mit 43 Sachunterrichtsstudierenden, dass die Umsetzung von BNE 2 innerhalb der Grundschule als problematisch angesehen wird, u. a. deshalb, weil die Schüler\*innen aus ihrer Sicht noch nicht reif genug für BNE 2 sind.

Das Ziel dieser Erhebung besteht dementsprechend darin, die Überzeugungen von Grundschullehrkräften bezüglich der Umsetzung von BNE zu untersuchen. Dabei sollen zwei Fragestellungen genauer in den Blick genommen werden:

- (1) Welche inhaltlichen Schwerpunkte setzen Lehrende im (Sach-)Unterricht der Grundschule im Kontext von BNE?
- (2) An welchem Bildungs- und Lernverständnis orientieren sich Grundschullehrkräfte im Zusammenhang mit BNE?

#### 4 Methodisches Vorgehen

In Abgrenzung zu Wissen besitzen Überzeugungen keine allgemeine Gültigkeit, weder innerhalb von Individuen noch in einem Individuum selbst (vgl. Pajares 1992). Aufgrund ihres beschreibenden, bewertenden und emotionalen Charakters sind sie – im Gegensatz zu Wissen – nicht objektiv beobachtbar oder messbar, sondern müssen über Kommunikation mit den zu untersuchenden Individuen sichtbar gemacht werden. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Untersuchung ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. In einer leitfadengestützten Interviewstudie wurden explorativ zunächst neun Lehrpersonen, die das Fach Sachunterricht an sächsischen Schulen unterrichten, befragt, was Grundschulkinde aus ihrer Sicht im Kontext von BNE lernen sollen und wie dies im Unterricht umgesetzt werden kann. Die Interviews wurden transkribiert und mit der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte in einem deduktiv-induktiven Vorgehen: Die von den Lehrpersonen beschriebenen Inhalte wurden induktiv in ökologische, soziale und konsumbezogene Bereiche unterschieden und den Kategorien Umwelt- und Ressourcenschutz, Gesellschaft sowie Ernährung und Konsum zugeordnet, die dann wiederum in einzelne Themen untergliedert wurden. Die Textabschnit-

te, aus denen die Gestaltung des Unterrichts zu den jeweiligen Themen hervorgeht, wurden deduktiv entweder der Kategorie *BNE 1* oder *BNE 2* zugeordnet.

## 5 Ergebnisse

### 5.1 BNE-Inhalte aus Sicht von Grundschullehrkräften

Die Lehrkräfte beschrieben in der Untersuchung vorwiegend Lerninhalte, die der Kategorie *Umwelt- und Ressourcenschutz* zugeordnet werden konnten (vgl. Abbildung 1). Hier wurden Themen wie Abfall reduzieren, Mülltrennung und Entsorgung, Wasser sparen oder die Natur um uns herum inklusive Naturschutz sowie Klimawandel genannt (siehe Abbildung 1 oben). Der Vergleich einzelner Aussagen mit den vorgeschlagenen Bereichen des Orientierungsrahmens (vgl. 1.1) macht deutlich, dass es sich bei der Auswahl vorwiegend um Themen aus dem eigenen Lebensraum handelt, eine globale Vernetzung fehlt weitestgehend:

„Wir betrachten natürliche Veränderungen von Lebensräumen, wenn wir gerade im Sachunterricht die Themen Wald, Wiese, auch Boden näher betrachten. Dann spielen da natürlich auch [...] Veränderungen mit rein.“ (L2)

Lediglich das Thema Klimawandel lässt eine Vernetzung mit globalen Inhalten erkennen:

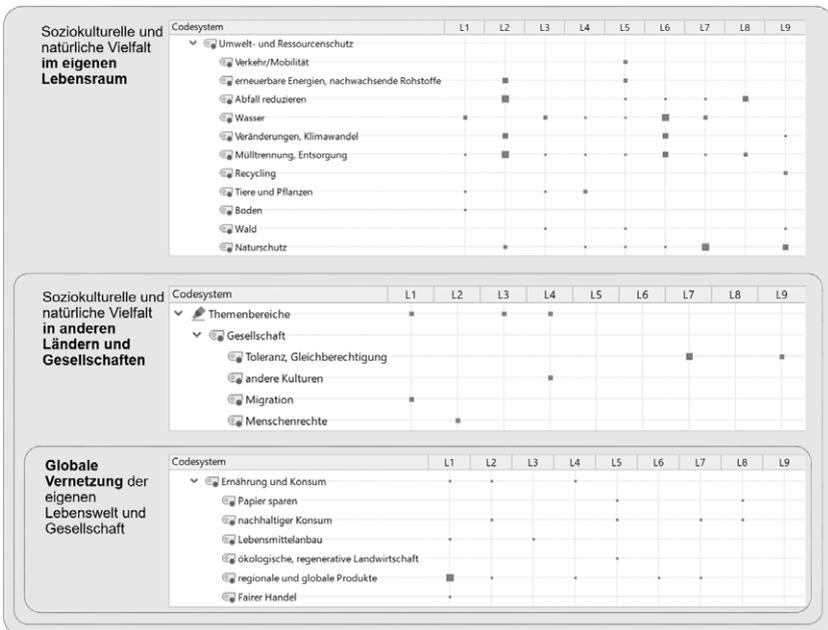
„Und einfach mal sich in die Lage von so einem Kind hinein zu versetzen, was in einem trockenen Land lebt oder auch auf einer Insel, was vielleicht bald überflutet wird, weil die Insel durch den Meeresspiegel eventuell nicht mehr lange da sein wird.“ (L6)

Bei der Betrachtung *sozial- und gesellschaftswissenschaftlicher Inhalte* wie Toleranz, fremde Kulturen, Migration und Menschenrechte, die nicht nur den eigenen Nahraum, sondern auch andere Länder und Gesellschaften mit im Blick haben, zeigt sich, dass eine unterrichtliche Umsetzung nur vereinzelt stattfindet (vgl. Abbildung 1 mittig). Interessant ist in diesem Kontext auch die Frage danach, ob und wie gesellschaftliche Probleme im Unterricht thematisiert werden. Die Wichtigkeit und Notwendigkeit bestätigten alle Lehrkräfte, allerdings sieht man auch, dass stets ein Ringen um die richtige Vorgehensweise vorherrscht, um nicht zu sehr Zukunftsängste zu schüren:

„Also ((Luft wird deutlich eingesogen)), gesellschaftliche Probleme (.). Erstmal kommt es natürlich darauf an, wenn von den Kindern irgendwelche Sorgen oder Fragen kommen, wenn einem gerade ein Thema ganz aktuell auf den Nägeln brennt, (.) dann bespreche ich das. Aber ich schaue auch altersentsprechend, wenn Kinder zu einem aktuellen Thema keine Fragen haben oder nichts davon sagen, also (.) ein kleines bisschen versuche ich sie auch zu schützen. Die müssen nicht über alles Bescheid wissen, was in der Welt gerade alles an schlimmen Dingen passiert.“ (L4)

Außerdem konnten Themen in der Kategorie *Ernährung und Konsum* ausgemacht werden (vgl. Abbildung 1 unten). Hier handelt es sich um Maßnahmen wie Papier sparen, nachhaltiger Konsum, Fairer Handel, nachhaltiger Lebensmittelanbau, regenerative Landwirtschaft oder auch der Kauf regionaler und globaler Produkte, die aus Sicht der Lehrkräfte im Unterricht thematisiert werden sollten oder auch thematisiert werden. Erkennbar ist hier eine Vernetzung der eigenen Lebenswelt mit einer globalen Perspektive:

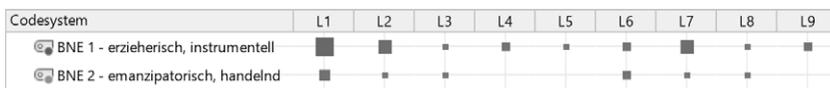
„Da haben wir dann mit Wollfäden und Tesafilm nachvollzogen, wie weit der Weg zu uns ist von diesem Obst oder von diesem Gemüse. Und da waren viele ganz entsetzt, wie weit die reisen müssen. ‚Was mit dem Flugzeug? Und mit dem Schiff? Und noch mit dem LKW? UND noch mit dem Zug?‘, und so weiter.“ (L1)



**Abb. 1:** Einordnung der genannten BNE-Inhalte in die Matrix des Orientierungsrahmens (vgl. KMK & BMZ 2016). Darstellung der Code-Matrix, erstellt mit MAXQDA Analytics Pro 2018. Es wurden die Codierungen für alle Fälle in den jeweiligen Kategorien dargestellt. Die Größe der Kästen korrespondiert dabei mit der Anzahl der Codings.

### 5.2 Lernverständnis von Grundschullehrkräften im Kontext von BNE

Die Aussagen der Lehrpersonen wurden außerdem dahingehend analysiert, welche Überzeugungen zum Lehr-Lernprozess in ihnen enthalten sind. Dabei zeigt sich eine klare Dominanz von BNE 1 gegenüber BNE 2 (vgl. Abbildung 2).



**Abb. 2:** Verhältnis von BNE 1 und BNE 2 im Sachunterricht. Darstellung der Code-Matrix, erstellt mit MAXQDA Analytics Pro 2018. Es wurden die Codierungen für alle Fälle in den jeweiligen Kategorien dargestellt. Die Größe der Kästen korrespondiert dabei mit der Anzahl der Codings.

Jede Lehrkraft äußert Vorgehensweisen, die wie in den folgenden beiden Beispielen einem erzieherischen und normativen Anspruch folgen:

„Und da ging es aber hauptsächlich um die Mülltrennung. Dass die Kinder (.) bewusster da drauf achten, wie trenne ich Müll. Und das konnte ich halt in der Klasse im Laufe der nächsten Wochen schon beobachten, dass die sehr scharf waren, wenn jemand etwas in den falschen Mülleimer geschmissen hat.“ (L 2)

„[...] dass die Kinder ihren Müll ordentlich trennen, dass der Wasserhahn wieder zuge dreht wird, dass nicht über die Blumenwiese getrampelt wird und die mit ihren Materialien ordentlich umgehen.“ (L 4)

Deutlich wird dies in den Interviews durch häufig verwendetes Vokabular wie „Ich muss zeigen ...“, „Ich muss erklären ...“, „Die Schülerinnen und Schüler müssen wissen ...“ oder „Die Schülerinnen und Schüler müssen ... machen“.

Hingegen sind reflektierende oder urteilsbildende Ansätze nur vereinzelt vertreten:

„[Die Schülerinnen und Schüler] gucken, was können wir hier anbauen, was ist auch mit unserem Biomüll. Da haben wir aber noch keine praktische Lösung gefunden, wie wir Biomüll im Klassenzimmer sammeln können. [...] Und da haben sie wirklich dann im Internet zu Hause auch mit recherchiert. [...] Es war für mich sehr eindrücklich, dass die Kinder im Prinzip selber dann herausgefunden haben, eigentlich kann jeder einen kleinen Beitrag leisten.“ (L 6)

Ebenfalls sind gemeinsame und schülerorientierte Projekte nur selten in den Ausführungen der Lehrpersonen zu finden. Gerade mit Blick auf BNE 2 sind jedoch emanzipatorische und lösungsorientierte Bildungsansätze zentral:

„Und da haben die zum Beispiel, da ging es um die Pausenbrote, dass das halt oft auch weggeschmissen wird. Und die haben in einem Projekt organisiert, dass derjenige, der sein Brot nicht essen möchte, das in einem Kühlschrank in der Schule deponieren konnte.“ (L 9)

## 6 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass BNE in der Grundschule darauf abzielt, Kinder für ökologische Themen und für den Erhalt der Umwelt zu sensibilisieren und ihr Konsumverhalten zu ändern. Die Inhalte konzentrieren sich vorwiegend auf den ökologischen Nahbereich, häufig fehlt jedoch eine globale

Vernetzung und ganzheitliche Betrachtung der Themen. Die Ergebnisse zeigen auch, dass soziale Inhalte nur marginal und fragmentär thematisiert werden. Ebenso relevant sind aus Sicht der Lehrkräfte erzieherische Aspekte wie die Vermittlung vermeintlich richtiger Werte und Verhaltensweisen sowie der Erwerb von Wissen zu Nachhaltigkeitszielen. Damit orientiert sich das Lehr-Lernverständnis von Grundschullehrkräften im Zusammenhang mit BNE vorwiegend an einem instrumentellen Ansatz. Reflexionsfähigkeit und ein kritisches Hinterfragen von Handlungen, wie sie für ein emanzipatorisches Bildungsverständnis zentral wären, stehen weniger im Fokus. Bei der Professionalisierung von Grundschullehrkräften innerhalb der Aus- und Fortbildung sind somit Ansätze für die ganzheitliche und vernetzte Thematisierung der Inhaltsbereiche zu BNE und Möglichkeiten für eine partizipative und transformative Gestaltung von Schule und Unterricht zu diskutieren. Ein Forschungsdesiderat bleibt weiterhin, ob und wie BNE 2 bereits in der Grundschule gelingen kann.

## Literatur

- Baumann, S. & Niebert, K. (2020): Vorstellungen von Studierenden zur Bedeutung von Nachhaltigkeit im Geographieunterricht. In: A. Keil, M. Kuckuck & M. Faßbender (Hrsg.): BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Münster: Waxmann, 235-261.
- Bröll, L. & Haustein, A. (2024): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Thema in der Ausbildung angehender Grundschullehrkräfte. In: J. Erdmann & B. Egbert (Hrsg.): Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht – Kompetenzerwerb, Wissenstransfer und das Theorie-Praxis-Verhältnis. Potsdam: Universitätsverlag, 33-44.
- Brundtland, G.H. (1987): Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Verfügbar unter: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>. (Abrufdatum: 29.02.2024).
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.) (2017): Bildungsagenda 2030 Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4: Inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle. Kurzfassung der Deutschen UNESCO-Kommission. Verfügbar unter: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Bildungsagenda%202030\\_Aktionsrahmen\\_Kurzfassung\\_DeutscheVersion\\_FINAL.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Bildungsagenda%202030_Aktionsrahmen_Kurzfassung_DeutscheVersion_FINAL.pdf). (Abrufdatum: 29.02.2024).
- Fives, H. & Buehl, M.M. (2012): Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J.M. Royer, M. Zeidner & T.C. Urdan (Hrsg.): APA handbooks in psychology: Bd. 2. APA educational psychology handbook. Washington, DC: American Psychological Association, 471-499. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Gaubitz, S. (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Verständnis von Sachunterrichtsstudierenden. In: D. Schmeinck, K. Michalik & T. Goll (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 101-107. <https://doi.org/10.35468/5998-10>
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.) (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Holst, J. (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Auf dem Weg in den Mainstream, doch mit welcher Priorität? Analyse von Koalitionsverträgen, BNE- und Nachhaltigkeitsstrategien, Weiterbildungsgesetzen, Bildungsberichten und weiteren Dokumenten von Bund, Ländern und Stiftungen. Berlin. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-40460>

- KMK & BMZ (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf). (Abrufdatum: 29.02.2024).
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz Juventa.
- Labudde, P. & Möller, K. (2012): Stichwort: Naturwissenschaftlicher Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 15, H. 1, 11-36. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0257-0>
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research*, Jg. 62, H. 3, 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Bd. 2). Münster: Waxmann, 642-661.
- Rieckmann, M. (2016): Kompetenzentwicklungsprozesse in der Bildung für nachhaltige Entwicklung erfassen – Überblick über ein heterogenes Forschungsfeld. In: M. Barth & M. Rieckmann (Hrsg.): *Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 89-109. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0fmt.9>
- Rieckmann, M. (2018): Learning to transform the world: key competencies in Education for Sustainable Development. In: A. Leicht, J. Heiss & W.J. Byun (Hrsg.): *Issues and trends in Education for Sustainable Development: education on the move*. Paris: UNESCO Publishing, 39-59. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261802>. (Abrufdatum: 29.02.2024).
- Singer-Brodowski, M. (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Jg. 39, H. 1, 13-17. <https://doi.org/10.25656/01:15443>
- SMK (2019): Lehrplan Grundschule. Sachunterricht. Verfügbar unter: <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=80&lplansc=2DYw4je6s74vCaxRHqx6&token=82e9b86cf5e74f9438c48a62dfa158e9> (Abrufdatum: 29.02.2024).
- Vare, P. & Scott, W. (2007): Learning for a Change. In: *Journal of Education for Sustainable Development*, Jg. 1, H. 2, 191-198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Vereinte Nationen (Hrsg.) (2015): *Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Verfügbar unter: <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>. (Abrufdatum: 29.02.2024).
- Wals, A. (2011): Learning Our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, Jg. 5, H. 2, 177-186. <https://doi.org/10.1177/097340821100500208>

## Autor\*innenangaben

Bröll, Leena, Prof. Dr.

Technische Universität Chemnitz/Zentrum für Lehrer\*innenbildung und Bildungsforschung  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: BNE, Schulgarten, Digitalisierung, Naturwissenschaftliche  
Bildung sowie teachers' beliefs

E-Mail: [leena.broell@zlb.tu-chemnitz.de](mailto:leena.broell@zlb.tu-chemnitz.de)

Haustein, Aline, Dr.

Technische Universität Chemnitz/Zentrum für Lehrer\*innenbildung und Bildungsforschung  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: BNE, Ernährungs- und Verbraucherbildung sowie teachers' beliefs

E-Mail: [aline.haustein@zlb.tu-chemnitz.de](mailto:aline.haustein@zlb.tu-chemnitz.de)