

Executive Summary

Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings

– Quantitative Studie des nationalen Monitorings –

Befragung von LehrerInnen

Antje Brock & Julius Grund



WISSENSCHAFTLICHE
BERATUNG
WELTAKTIONSPROGRAMM
BNE

1 Kontext

Im Rahmen des nationalen Monitorings der Arbeitsstelle des wissenschaftlichen Beraters des UNESCO-Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) wurden mittels einer quantitativen Erhebung mehr als 3.000 Personen (2.564 junge Menschen, 14 – 24 Jahre, sowie 525 LehrerInnen) anhand einer Online-Access-Panelstudie befragt. Gegenstand der im März und April 2018 durchgeführten Erhebung waren unter anderem der Stand der BNE-Implementierung in den Bildungsinstitutionen sowie die BNE- und nachhaltigkeitsbezogenen Einstellungen, Emotionen, das Wissen und das Verhalten der Befragten. Im Folgenden werden zentrale Studienergebnisse der Zielgruppe LehrerInnen im Überblick vorgestellt. (Für die Ergebnisse der jungen Menschen siehe Grund & Brock 2018). In detaillierter Form werden verschiedene Dimensionen der Forschungsergebnisse in nationalen und internationalen wissenschaftlichen Artikeln veröffentlicht sowie Zusammenfassungen für einen weiteren Adressatenkreis erstellt. Informationen darüber erhalten Sie auf der Website des Institut Futur¹ oder über das BNE-Portal².

2 Einblicke in den Forschungsstand

Bereits vor Beginn der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005 – 2014) wurde ein Muster innerhalb der BNE-Implementierung deutlich, welches in großen Teilen noch heute nicht überwunden ist: Ein Großteil der LehrerInnen war bereits zu diesem Zeitpunkt (hoch-)motiviert, BNE umzusetzen und hat sich gleichzeitig Unterstützung für diesen Prozess gewünscht (Rode 2005). Zudem haben Rieß & Mischo (2008) gezeigt, dass LehrerInnen einerseits nachhaltiger Entwicklung (NE) eine große Bedeutung beimessen, andererseits jedoch ein Informationsdefizit der LehrerInnen und der Wunsch nach mehr einschlägigen Materialien, Hilfen in methodischen Fragen und auch Fortbildungen vorherrscht (ebd. 67). Dieses Muster von großem Interesse an Nachhaltigkeit einerseits und Expertisedefiziten andererseits wurde auch später bei Borg et al. gefunden (2012; 2014). Hierbei fühlte sich die Mehrheit der LehrerInnen unzureichend auf eine BNE-Umsetzung vorbereitet (ebd. 2012:199). In einer

weiteren Studie von Borg et al. (2014) gaben 76 % der LehrerInnen an, dass NE nicht Teil ihres Studieninhalts war und 70 % dieser LehrerInnen auch nicht durch Weiterbildungen entsprechend qualifiziert wurden (ebd. 540). Nicht zuletzt beeinflusst die Fachspezifik im Kontext Schule die Art und das Ausmaß von BNE, wobei die angestrebte Interdisziplinarität des Konzepts herausgefordert wird (vgl. Borg et al 2012). Angesichts der Bereitschafts-Implementierungs-Diskrepanz werden in mehreren Studien die von LehrerInnen wahrgenommenen Hürden der BNE-Umsetzung in den Blick genommen. Am häufigsten werden hierbei unzureichende curriculare Verankerung sowie die Defizite bei der Verfügbarkeit von relevanten Materialien oder der Unterstützung durch die Leitungsebene genannt (siehe etwa Sagdic & Sahin 2016; Buddeberg 2014). Auch auf globaler Ebene ist festzustellen, dass die derzeitige LehrerInnen-ausbildung weit davon entfernt ist, dass BNE zum Standard zählt (Qablan 2018:145 ff.).

3 Beschreibung der Samplestruktur

Im Rahmen der Online-Access-Panelstudie wurden LehrerInnen allgemeinbildender Schulen ($n = 433$) sowie von Berufsschulen ($n = 92$) anhand eines Onlinefragebogens (25 – 30 Minuten Bearbeitungszeit) zu nachhaltigkeits- und BNE-relevanten Dimensionen befragt. Die Tendenz zu sozial erwünschtem Antwortverhalten wurde bei der Auswertung ebenfalls anhand einer validierten Skala (Winkler et al. 2006; vgl. auch BfN 2015) erfasst und bei der Berechnung kontrolliert.

Die Erhebungsstrategie hat gewährleistet, dass LehrerInnen aus allen Bundesländern vertreten sind³ und das Geschlechterverhältnis (63 %

¹ <http://www.institutfutur.de>

² <https://www.bne-portal.de>

³ Erwartungsgemäß speisen sich größere Teile der Stichprobe aus einwohnerstarken Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen (22 %), Bayern (12 %), Baden-Württemberg (10 %) oder Niedersachsen (8 %), wohingegen die geringsten TeilnehmerInnenzahlen aus Mecklenburg-Vorpommern und dem Saarland mit jeweils 1,5 % sowie aus Bremen mit 0,4 % zu verzeichnen sind. Dies ähnelt der Gesamtbevölkerungsverteilung über die Bundesländer hinweg in starkem Maße (vgl. Statistisches Bundesamt 2018).

weiblich, 36,8 % männlich, 0,2 % „anderes“) sich einer Repräsentativität für den LehrerInnenberuf annähert. Die Berufserfahrung der LehrerInnen lag bei durchschnittlich 15 Jahren ($SD = 12$ Jahre, $Range = 45$ Jahre). Ein knappes Siebtel der Befragten (14 %) sind über den Quereinstieg LehrerInnen geworden und ein knappes Viertel von ihnen (24 %) arbeitet in Teilzeit. Bezogen auf die vertretenen Schultypen, in denen die LehrerInnen allgemeinbildender Schulen unterrichten, stellen das Gymnasium (26,8 %) und die Grundschule (26,6 %) die größten Gruppen unter den Befragten dar. Weiterhin sind LehrerInnen an Gesamt- (17 %) und Realschulen (12 %) sowie Haupt- (7 %) und Förderschulen (5 %) vertreten. Die am häufigsten unterrichteten Fächer der Befragten sind Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen. Die Gruppe der BerufsschullehrerInnen wurde in umfassendere Berufsgruppen unterteilt, von denen 34 % dem Bereich Lehre und Erziehung angehören.

4 Ergebnisse

4.1 Bedeutung von Nachhaltigkeit bei fast jeder zweiten Lehrkraft gestiegen

Nahezu die Hälfte der LehrerInnen (49 %) berichtet davon, dass innerhalb der letzten drei Jahre die Bedeutung von nachhaltiger Entwicklung (NE) für sie als Lehrperson zugenommen hat, nur 2 % berichten von einer Abnahme. Im Vergleich dazu gehen jedoch weniger Lehrkräfte von einem Bedeutungszuwachs von NE für SchülerInnen (40 %), im Kollegium (29 %) bzw. bei der Schulleitung (22 %) aus. Bei der Frage danach, in welchen Bereichen der alltäglichen Lebenswelt die LehrerInnen wie oft mit dem Thema Nachhaltigkeit in Berührung gekommen sind, rangieren die Durchschnittswerte der Antworten in dem Spektrum eines leicht erhöhten „manchmal in Berührung gekommen“ (entspricht einer 3) bis hin zu „selten in Berührung gekommen“ (entspricht einer 2). Dabei wird der häufigste Kontakt mit dem Thema im Kontext der Familie verortet ($M = 3,12$, $SD = 1,01$), gefolgt von Büchern und Zeitungen ($M = 3,06$) sowie dem Internet ($M = 3,02$). Etwas seltener begegneten die Befragten dem Thema durch das Fernsehen ($M = 2,97$), der Schule bzw. dem beruflichen Kontext ($M = 2,93$) und dem Freundeskreis ($M = 2,79$). Die geringsten Berüh-

rungspunkte werden im Rahmen von Freizeitbeschäftigungen, etwa in Vereinen ($M = 2,38$) gesehen.

Geht es darum, wie die LehrerInnen ihre eigene Expertise zu NE einschätzen, so bewerten sie diese anhand von Schulnoten als befriedigend (Durchschnittsnote 3,2). Ein leicht anders verteiltes, aber gleiches Durchschnittsergebnis, ergab die Selbsteinschätzung zum Wissen bezogen auf das Konzept BNE (ebenfalls Durchschnittsnote 3,2). Der Anteil der Lehrerschaft, der sich sowohl in Bezug auf Wissen zu NE als auch zu BNE mit der Schulnote 4 oder schlechter bewertet, liegt bei über einem Drittel (jeweils 36 %).

4.2 BNE wurde bei fast 70 % der LehrerInnen nie im Studium thematisiert

Vor dem Hintergrund dieser selbst zugeschriebenen Wissensausprägung zu BNE und NE: Inwieweit wurden LehrerInnen bisher befähigt, das Bildungskonzept in der eigenen Unterrichtspraxis umzusetzen, wie es sich auch als Anspruch in den einschlägigen Handlungsfeldern und Zielen des Nationalen Aktionsplans BNE (NAP)⁴ widerspiegelt? Es zeigt sich, dass mehr als zwei Drittel der befragten LehrerInnen (69 %) angaben, dass BNE⁵ niemals während ihres Studiums thematisiert wurde. Weitere deutlich kleinere Gruppen gaben an, dass das Bildungskonzept selten (22 %), bzw. nur manchmal (9 %), thematisiert wurde. Das Ziel des Weltaktionsprogramms BNE und des NAP wurde bisher hingegen nur bei einer marginalen Gruppe erreicht: Lediglich eine/r von hundert LehrerInnen berichtete, dass BNE im Studium regelmäßig thematisiert wurde. „Oft“ spielte es gar nur bei 0,6 % der Befragten eine Rolle im Studium. Hier zeigen sich Unterschiede zwischen der Ausbildung der LehrerInnen BNE-affiner Fächer (hier: Geographie, Biologie und Sachunterricht) und aller weiterer Fächer. So berichteten erstere – korrespondierend zu den

⁴ Siehe etwa Handlungsfeld II im Bildungsbereichs Schule (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o BMBF 2017:29) und Handlungsfeld V der beruflichen Bildung (ebd.: 49) mit den entsprechenden Zielen.

⁵ Hierbei wurde ein Verständnis von BNE im Rahmen des Fragebogens geboten, das sich an die UNESCO-Roadmap des Weltaktionsprogramms BNE anlehnt.

Ergebnissen von Borg et al. (2014:540) – von signifikant mehr BNE im Studium als die LehrerInnen, die in einem anderen Fach unterrichten. Die Effektstärke liegt bei $r = .12^*$ und entspricht damit einem kleinen Effekt⁶.

Zudem wurde überprüft, inwiefern ein Zusammenhang zwischen dem Alter der LehrerInnen und dem BNE-Gehalt im Studium besteht. Dieser konnte für die gesamte LehrerInnenstichprobe nicht nachgewiesen werden ($r = -.077$, $p = .078$). Es liegt also bei der Betrachtung aller LehrerInnen keine Tendenz zu einem ansteigenden BNE-Gehalt im Lehramtsstudium vor. Lediglich bei LehrerInnen des allgemeinbildenden Bereichs besteht hier insofern ein kleiner Zusammenhang, als dass jüngere LehrerInnen tendenziell etwas häufiger mit BNE im Studium in Berührung gekommen sind ($r = -.115^*$). Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die in den letzten Jahren stärker forcierte politische und gesamtgesellschaftliche Zielstellung eines Upscalings von Nachhaltigkeitsbestrebungen bisher trotzdem nicht stärker innerhalb der LehrerInnenbildung niedergeschlagen hat. Dieser Befund zur universitären LehrerInnenausbildung wird durch den Blick auf Weiterbildungen der LehrerInnen ergänzt. Die Frage nach besuchten einschlägigen Weiterbildungen ergab, dass innerhalb der letzten fünf Jahre 9 % der LehrerInnen an diesen Angeboten im Bereich BNE⁷ teilgenommen haben, 14 % im Kontext von Umweltbildung und 12 % im Bereich Globales Lernen, wobei sich deutliche Überschneidungen der TeilnehmerInnen zwischen den drei genannten Gruppen finden. Von allen Lehrkräften, die bereits eine Fortbildung zu BNE besucht haben, nahmen 61 % bereits an Fortbildungen im Bereich Umweltbildung sowie 59 % im Bereich Globales Lernen teil. Eine gewisse Konzentration dieser Weiterbildungen auf einen Teil der LehrerInnenstichprobe kann mit dem Befund in Verbindung gebracht werden, dass die befragten jungen Menschen von einer ausgeprägten Konzentration von BNE auf einzelne engagierte LehrerInnen berichten (Grund & Brock 2018). Insgesamt werden die Defizite, insbesondere in der LehrerInnenausbildung, die bereits durch den oben erwähnten Forschungsstand aufgezeigt werden, im Rahmen dieser Studie bestätigt. Somit wird ein großer Spielraum für weitergehende Qualifikationen deutlich.

4.3 LehrerInnen wünschen sich Nachhaltigkeit in mehr als 40 % der Unterrichtszeit

Gegeben dieser Eckpunkte zur LehrerInnenqualifizierung: Wie wird die gegenwärtige Umsetzung von BNE im Unterricht beschrieben? Etwas mehr als ein Drittel (36 %) der LehrerInnen gab an, BNE bereits umzusetzen, weitere 28 % verneinten dies und gar die größte Gruppe der Lehrerschaft (36 %) wählte die dritte Option „Weiß nicht, denn es ist unklar, was zu BNE gehört und was nicht“. Hierin zeigt sich neben dem bereits vorhandenen Implementierungsausmaß auch die herausfordernde Seite der Komplexität von BNE und der damit verbundene Bedarf einer stärkeren definitiven Klarheit bzw. einer besseren Sichtbarkeit hinreichend abgegrenzter BNE-Verständnisse (zu den Herausforderungen von FachlehrerInnen, die unterschiedlichen Nachhaltigkeitsdimensionen zu adressieren, siehe etwa Borg et al. 2014).

Von Interesse war zudem der Anteil des Schulunterrichts, der laut LehrerInnen deutliche Bezüge zu NE aufweist. Dies sahen die Befragten, inklusive derjenigen, die angaben, bisher gar kein BNE umzusetzen, bei durchschnittlich 16 % ($SD = 21$ %) des gesamten Unterrichts. Es fand sich kein Unterschied bei dem Vergleich der LehrerInnen aus den verschiedenen Schulformen ($p = .318$). Jedoch ist erwartungsgemäß der Anteil der NE-Bezüge im Unterricht bei LehrerInnen, die in BNE-affinen Fächern unterrichten, deutlich höher* ($M = 21$ % des Unterrichts) als bei LehrerInnen, die nicht diese Fächer unterrichten ($M = 9$ % des Unterrichts). Betrachtet man an dieser Stelle nur die Gruppe der LehrerInnen, die BNE bereits umsetzen, gaben diese im Schnitt an, dass in 29 % ($SD = 20$ %) des gesamten Unterrichts deutliche Bezüge zu NE hergestellt werden.

Auch in der Gruppe der LehrerInnen ist, analog zur Befragung der jungen Menschen, eine sehr ausgeprägte Diskrepanz zwischen dem Ausmaß aktueller und gewünschter NE-Bezüge im Un-

⁶ Dabei entspricht * einem $p < .05$, ** einem $p < .01$, *** einem $p < .001$.

⁷ Zur Ausarbeitung eines Vorschlags, wie der BNE-Gehalt von LehrerInnenfortbildungen ermittelt und als ein BNE-Indikator operationalisiert werden kann, siehe Waltner et al. (2018).

terricht zu konstatieren: Denn in einem Schulsetting, das vollständig den Vorstellungen der LehrerInnen entsprechen würde, hätte sich der NE-Gehalt verdreifacht (auch dies ist auf SchülerInnenebene äquivalent): Demnach würden in einer idealen Schule durchschnittlich 43 % ($SD = 27\%$) der gesamten Unterrichtszeit deutliche Bezüge zu NE aufweisen⁸. Die 27 % Differenz zwischen der aktuellen Unterrichtszeit, in der NE behandelt wird, und dem idealen Unterricht entspricht einem Zeitäquivalent von circa sieben Unterrichtsstunden pro Woche mehr deutlichen Nachhaltigkeitsbezügen. An dieser Stelle kann, auf die inhaltliche Ebene bezogen, von dem lehrerseitigen Wunsch eines BNE-Mainstreamings gesprochen werden. Auch hier wird ein fächerbezogener Unterschied deutlich: Für LehrerInnen, die mindestens ein BNE-affines Fach unterrichten, weisen ideale Bildungssettings in fast der Hälfte (48 %) der Unterrichtszeit deutliche Nachhaltigkeitsbezüge auf. Der Durchschnittswert von LehrerInnen ohne diese drei Fächer liegt hingegen bei 38 %. Mit einer weiteren international validierten Skala (Boeve-de Pauw 2015) wurden sowohl thematische Dimensionen von BNE (Bezüge zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, zwischen globalen und regionalen Sachverhalten sowie dem Zusammendenken ökologischer, sozialer und ökonomischer Perspektiven) als auch ihre methodischen Dimensionen erfasst (z. B. partizipative Unterrichtsgestaltung, kritisches Lesen von Texten, Ermutigung zur Bildung einer eigenen Meinung). Die Berechnungen zeigen klar auf, dass sich LehrerInnen von idealen Bildungssettings sowohl eine stärkere Ausprägung der thematischen als auch der methodischen BNE-Facetten wünschen.

4.4 Whole-Institution-Approach findet größte Zustimmung

Eine weitere Frage zielte auf die Art der BNE-Umsetzung ab, wobei fast die Hälfte (49 %) derjenigen LehrerInnen, die bisher BNE umsetzen angeben, BNE sowohl auf thematischer als auch auf methodischer Ebene zu realisieren. Daneben findet sich jedoch eine fast ebenso große Gruppe (45 %), die berichtet, BNE vorrangig auf thematischer Ebene umzusetzen. Hierin liegt also eine Vertiefungsnotwendigkeit und -chance der methodischen Dimension von BNE,

deren Bedeutung unter anderem von Berglund et al. (2014) unterstrichen wird.

Zudem wurden die Umsetzungsbedingungen von BNE in den Blick genommen. Dabei besteht für die größte Gruppe der LehrerInnen (42 %) eine „angemessene“ BNE-Umsetzung darin, das Konzept in allen Fächern und zudem den gesamten Schulalltag prägend umzusetzen (wie z. B. die Verpflegung, Energieversorgung des Gebäudes, Abfallwirtschaft etc.). Dies entspricht dem Whole-Institution-Approach bzw. der ganzheitlichen Transformation der Lehr- und Lernumgebungen als einem der prioritären Handlungsbereiche der UNESCO-Roadmap (UNESCO 2014:18 f.). Deutlich weniger Zustimmung gilt einer BNE-Umsetzung in vielen Fächern, außer solchen, in denen sich kaum BNE-Bezüge herstellen lassen (24 %) oder einer Umsetzung, die sich auf einzelne Fächer mit großer thematischer Nähe zu Nachhaltigkeit beschränkt (16 %). Ein beträchtlicher Teil der Lehrerschaft geht also bereits von einem ganzheitlichen Verständnis von BNE aus.

4.5 Mangelnde curriculare Verankerung ist die meistgenannte Hürde für BNE-Implementierung

Der erwähnte starke Kontrast zwischen Ist- und Sollwerten unterstreicht die Bedeutung von wahrgenommenen Hürden auf dem Weg zu einer stärkeren BNE-Umsetzung. Die größte Zustimmung im Rahmen der möglichen Hürden gilt der unzureichenden Verankerung von BNE in Lehr- und Bildungsplänen (80 % der LehrerInnen). Weiterhin werden große Hürden in einem Mangel an entsprechenden Weiterbildungen (75 %), einem Mangel an Unterrichtsmaterialien und unzureichendem eigenen Wissen zur Umsetzung von BNE (74 %) gesehen. Innerhalb der Gruppe der LehrerInnen, die BNE bisher nicht implementieren, ist der Mangel an Wissen gar die Hürde mit der größten Zustimmung (85 %). Die geringsten Zustimmungswerte ergaben sich bei der Aussage, dass BNE kein effektiver Weg sei, um Nachhaltigkeitsprobleme zu lösen (22 % Zustimmung) sowie, dass BNE nicht als die eigene Aufgabe angesehen wird (19 % Zustimmung).

⁸ Bei dieser Frage wurden all die LehrerInnen nicht in der Berechnung berücksichtigt, die angaben, nicht zu wissen, was mit BNE gemeint ist.

Die Bedeutung von curricularen Vorgaben spiegelt sich auch in der Angabe von Gründen wider, die die eigene Unterrichtsgestaltung der Lehrerschaft beeinflussen: Während die Inhalte der Lehr- und Bildungspläne auf Platz eins der Haupteinflussfaktoren für die eigene Unterrichtsgestaltung liegen, folgen Inhalte und Methoden, deren Vermittlung die LehrerInnen persönlich für wichtig halten. Etwas weniger häufig werden die Schwerpunkt- und Profilsetzung der Schule sowie einfach verfügbare Materialien genannt. Neben der Wichtigkeit gesetzlicher Vorgaben kann komplementär dazu die große Bedeutung der individuellen Relevanzsetzung und damit des Gestaltungsspielraums der einzelnen LehrerInnen hervorgehoben werden.

Da sich eine erfolgreiche langfristige BNE-Implementierung nur in einem vielschichtigen Setting struktureller und individueller Umstände und Entscheidungen verwirklicht, wurde erfragt, wen die LehrerInnen am stärksten in der Pflicht sehen, die BNE-Umsetzung im Bildungssystem zu fördern. Die höchsten Zustimmungswerte erhielten hierbei in der entsprechenden Rangfolge die Bildungspolitik der Länder, die nationale Bildungspolitik, die LehrerInnen selbst, gefolgt von den Eltern sowie von der Leitungsebene der Bildungsinstitutionen.

4.6 Wünschenswerte Zukünfte sind unwahrscheinlicher, insbesondere in Sachen Klimawandel

Die Bewertung verschiedener möglicher Zukünfte war ebenfalls Teil der Studie. Hierbei schätzten LehrerInnen ein, wie wünschenswert und wie wahrscheinlich für sie sechs Szenarien für die Welt in 50 Jahren sind (drei positive und drei negative Szenarien, bezogen auf die Themen Digitalisierung/Technik, Klimawandel und soziale Ungleichheiten, eingeschätzt auf einer 10er Skala, 1 = „extrem unwahrscheinlich“, 10 = „höchst wahrscheinlich“). Insgesamt zeigt sich, dass LehrerInnen eine positive Zukunft für unwahrscheinlicher halten ($M = 5,0$, $SD = 1,7$) als eine negative ($M = 6,8$, $SD = 1,6$), wobei die Effektstärke dabei im großen Bereich liegt ($d = 1,08^{***}$). Zudem zeigen die Ergebnisse, dass die wünschenswerten und erwarteten Zukünfte frappierend auseinanderklaffen. Dies wird in Bezug auf ein Szenario besonders

deutlich: Dass der Klimawandel und die damit verbundenen starken Einbußen für Wirtschaft und individuelle Lebensqualität nicht durch rechtzeitige gesamtgesellschaftliche Kursänderungen verhindert wird, ist für die befragten LehrerInnen das wahrscheinlichste aller sechs Szenarien ($M = 6,9$). Geht es jedoch um die wünschenswerteste Zukunft, belegt die positive Ausprägung des Klimawandelszenarios, in dem das Erdsystem stabil gehalten werden konnte nachdem die Bedeutung des Klimawandels gesamtgesellschaftlich anerkannt wurde, den obersten Rang aller sechs Szenarien ($M = 8,2$ auf einer 10er Skala, 1 = „überhaupt nicht wünschenswert“, 10 = „höchst wünschenswert“, $SD = 2,1$). Anhand der Zukunftseinschätzungen kann also von einem sich durch die Lehrerschaft ziehenden Problembewusstsein bezogen auf den Klimawandel und einem gleichzeitigen Zukunftspessimismus ausgegangen werden. Hierin liegt nicht nur ein enormes Anknüpfungspotenzial für eine Hochskalierung von BNE, es wird vielmehr die Herausforderung betont, BNE so umzusetzen, dass die Zukunft sowohl individuell als auch kollektiv in einer wünschenswerten Weise gestaltbar ist.

5 Fazit

Die an vielen Stellen des Diskurses zu BNE diagnostizierten großen drei Stränge treten auch in der hier punktuell vorgestellten empirischen Erhebung deutlich hervor: Es besteht 1.) ein Qualifikationsdefizit seitens der LehrerInnen und DozentInnen, welches sich mit dem bisherigen Forschungsstand deckt. Trotz dieser Hürden findet sich 2.) eine sehr ausgeprägte Relevanzzuschreibung und ein Implementierungswunsch von BNE der LehrerInnen, welcher gar den ebenfalls sehr ausgeprägten Wunsch nach Intensivierung von BNE seitens junger Menschen noch übersteigt (siehe Grund & Brock 2018). Die von politischer, wissenschaftlicher und auch durch die LehrerInnen selbst vorgenommene Bedeutungszuschreibung von NE und BNE bietet damit gute Voraussetzungen, das 3.) diagnostizierte Implementierungsdefizit von BNE zu bearbeiten. Hierfür muss das Bildungskonzept nicht nur auf diskursiver, sondern in erster Linie auf bildungspraktischer Ebene über themenaffine Fächer und einzelne überzeugte Lehrkräfte hinausgehen und zu einem als Gewinn für

die allgemeine Unterrichtspraxis empfundenen Mainstream werden. Der Weg dorthin, und damit eine produktive Bearbeitung der Hürden, wurde vom nationalen Aktionsplan ausgearbeitet. Die Antworten der LehrerInnen zeigen die gleichen prioritären und hinreichend genannten Unterstützungsfelder für BNE auf, wie etwa die curriculare Verankerung sowie Qualifikation der MultiplikatorInnen.

Die Wunsch-Realismus-Diskrepanz sowohl innerhalb der Zukunftsszenarien als auch bei der BNE-Implementierung zeigen, dass wesentliche Möglichkeitsbedingungen einer gelingenden BNE-Implementierung seitens der Lehrerschaft bereits gegeben sind: ein ausgeprägtes Interesse an mehr NE und BNE in allgemeinbildenden und Berufsschulen sowie das Erkennen von noch bestehenden Wissensdefiziten in beiden Bereichen. Hier gilt es also, dass auf politisch-strukturellen Ebenen dieser Motivation auch Entsprechung geleistet wird, indem konkrete Beförderungen der BNE-Umsetzung – wie etwa durch den NAP geschehen – auch und vor allem auf föderaler Ebene weitergeführt und intensiviert werden.

Literatur

- Berglund, T., Gericke, N. & Chang Rundgren, S.-N. (2014): The implementation of education for sustainable development in Sweden: investigating the sustainability consciousness among upper secondary students. *Research in Science & Technological Education*, 32 (3), 318–339.
- Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., Olsson, D. & Berglund, T. (2015): The Effectiveness of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 7, 15.693–15.717.
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H.-O. & Bergman, E. (2012): The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: discipline bound differences and teaching traditions. *Research in Science & Technological Education*, 30 (2), 185–207.
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H.-O. & Bergman, E. (2014): Subject- and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, 20 (4), 526–551.
- Buddeberg, M. (2014): *Zur Implementation des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Münster: Waxmann.
- Bundesamt für Naturschutz (BfN) (2015): Naturbewusstsein 2015: Wissenschaftlicher Vertiefungsbericht. Bonn: BfN. Download unter: https://www.bfn.de/fileadmin/BfN/gesellschaft/Bilder/WissVertiefung_NatBew2015_barrfrei_fin.pdf (Zugriff: 22.10.2018).
- Grund, J. & Brock, A. (2018): Executive Summary Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings – Quantitative Studie des nationalen Monitorings – Befragung junger Menschen. Berlin: Institut Futur.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildung in Regionen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Referat Bildung in Regionen, Bildung für nachhaltige Entwicklung (Hrsg.) (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Download unter: https://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/publikationen/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung_neu.pdf (Zugriff: 08.10.2018).
- Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) (2014): UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK). Download unter: https://www.bmbf.de/files/2015_Roadmap_deutsch.pdf (Zugriff: 22.10.2018).
- Qablan, A. (2018): Building capacities of educators and trainers. In: Leicht, A., Heiss, J. & Byun, W. J. (Hrsg.): *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO. Download unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002614/261445e.pdf> (Zugriff: 22.10.2018).
- Waltner, E.-M., Rieß, W. & Brock, A. (2018): Development of an ESD Indicator for Teacher Training and the National Monitoring for ESD Implementation in Germany. *Sustainability*, 10, 2.508.
- Winkler, N., Kroh, M. & Spiess, M. (2006): Entwicklung einer deutschen Kurzskala zur zweidimensionalen Messung von sozialer Erwünschtheit. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW). Download unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.44281.de/dp579.pdf (Zugriff: 22.10.2018).

Impressum

Herausgeber:

Freie Universität Berlin
Insitut Futur
Arbeitsstelle beim Wissenschaftlichen
Berater des UNESCO-Weltaktionsprogramms
Bildung für nachhaltige Entwicklung (2015 – 2019)

Fabeckstraße 37
14195 Berlin

Tel.: +49 30 838 56847
sekretariat@institutfutur.de
www.institutfutur.de

Autoren:

Antje Brock, Brock@institutfutur.de
Julius Grund, Grund@institutfutur.de

Lektorat und Layout:

Freya Kettner, www.FreyaKettner.de

