

# Bildung für nachhaltige Entwicklung als Herausforderung für die Lehrer\*innenbildung. Orientierungen von Lehramtsstudierenden zu Nachhaltigkeit und nachhaltigkeitsbezogener Bildung

Jan-Hendrik Hinzke  · Tahnee Herzig · Leonie Weber

Eingegangen: 3. Mai 2024 / Überarbeitet: 30. Juli 2024 / Angenommen: 1. August 2024 / Online publiziert: 23. September 2024  
© The Author(s) 2024

**Zusammenfassung** Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) stellen zwei Themen dar, die in den letzten Jahren an Bedeutung im gesellschaftlichen Diskurs gewonnen haben und mittlerweile auch in den Bereichen Schule und Lehrer\*innenbildung politisch forciert werden. Studien zeigen jedoch, dass angehende Lehrpersonen in Deutschland nicht systematisch auf die Umsetzung einer BNE an Schulen vorbereitet werden. Vor dem Hintergrund, dass eine solche Umsetzung sowohl Herausforderungen im Bereich der Didaktik als auch im Bereich der Schulentwicklung mit sich bringt und eine professionelle Reflexion erfordert, präsentiert der Beitrag eine explorative Studie zu der Frage, welche Orientierungen Lehramtsstudierende bei der Beschäftigung mit Nachhaltigkeit und nachhaltigkeitsbezogener Bildung leiten. Auf Basis einer Auswertung von Gruppendiskussionen mit der Dokumentarischen Methode werden hierzu zwei kontrastierende Typen erkennbar: ‚Übertragung‘ und ‚Distanzierung‘. Diese Typen gehen mit divergierenden Verständnissen von Nachhaltigkeit und unterschiedlichen Umgangsformen mit der wahrgenommenen Norm nachhaltigen Handelns und der Umsetzung einer nachhaltigkeitsbezogenen Bildung in schulischen Kontexten einher. In der Diskussion werden diese Ergebnisse zum (bislang überschaubaren) Forschungsstand relationiert und darauf aufbauend Implikationen für die Lehrer\*innenbildung formuliert.

---

✉ Prof. Dr. Jan-Hendrik Hinzke

Fachbereich 03 – Sozial- und Kulturwissenschaften, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik,  
Justus-Liebig-Universität Gießen, 35390 Gießen, Deutschland  
E-Mail: [jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de](mailto:jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de)

Tahnee Herzig

Justus-Liebig-Universität Gießen, 35390 Gießen, Deutschland  
E-Mail: [tahnee-herzig@gmx.de](mailto:tahnee-herzig@gmx.de)

Leonie Weber

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, 65185 Wiesbaden, Deutschland  
E-Mail: [leonie.weber@bib.bund.de](mailto:leonie.weber@bib.bund.de)

**Schlüsselwörter** Nachhaltigkeit · Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) · Lehrer\*innenbildung · Schule · Gruppendiskussionen · Dokumentarische Methode

## **Education for sustainable development as a challenge for teacher training. Orientations of student teachers towards sustainability and sustainability-related education**

**Abstract** Sustainability and Education for Sustainable Development (ESD) have emerged as key topics in social discourse in recent years and are now being politically pushed in school curricula and teacher training programs. However, studies indicate that in Germany, prospective teachers are not systematically prepared for implementing ESD in schools. Against the background that such implementation entails challenges in both didactics and school development, and requires professional reflection, this paper presents an explorative study. It investigates the guiding orientations of student teachers when engaging with sustainability and sustainability-related education. Based on an analysis of group discussions using the Documentary Method, two contrasting types are presented—‘transmission’ and ‘distancing’. These types go hand in hand with divergent understandings of sustainability and partially different anticipated forms of implementing sustainability-related education in school settings. In the discussion, these results are contextualized within the (so far limited) state of research, leading to the formulation of implications for teacher training.

**Keywords** Sustainability · Education for Sustainable Development (ESD) · Teacher training · School · Group discussions · Documentary Method

### **1 BNE als Aufgabe der Lehrer\*innenbildung**

In den letzten Jahren sind vermehrt bildungspolitische Bemühungen unternommen worden, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) qua Aktionsplänen und länderspezifischen Programmen in der Schule zu implementieren. Auch an Universitäten und Hochschulen sind intensiverte Aktivitäten zu verzeichnen, um das Thema in Modul- und Prüfungsordnungen der Lehramtsstudiengänge zu integrieren, wengleich das Thema bislang vornehmlich als von außen kommendes ‚Add-On‘ erscheint, während die Lehrer\*innenbildung an sich größtenteils unverändert bleibt (Holst et al. 2024).

Der in diesem Zusammenhang oftmals genutzte Nachhaltigkeitsbegriff geht auf das 18. Jahrhundert zurück: Für die Forstwirtschaft formulierte Carl von Carlowitz, dass nur so viel Holz zu schlagen sei, wie nachwachsen kann (Pufé 2014). Der Brundlandt-Bericht von 1987 erweitert dieses Prinzip, indem explizit eine generationsübergreifende Verteilungsgerechtigkeit angesprochen wird: Eine nachhaltige Entwicklung zeichnet aus, dass „die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt“ werden, „ohne zu riskieren, daß künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, S. 46). Für den Diskurs um BNE stellt

die UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro im Jahre 1992 einen bedeutsamen Startpunkt dar. In der „Agenda 21“ wird Bildung verstanden als „unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen“ (BMUV 1992, S. 281). Auf nachfolgenden UN-Konferenzen wurde die Bedeutung einer solchen Bildung unterstrichen, prominent durch die Initiierung der Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014) und des UNESCO-Weltaktionsprogramms „BNE“ (2015–2019). Mit dem aktuellen UNESCO-Programm „BNE 2030“ (2020–2030) soll Bildung verstärkt zur Erreichung der 17 übergeordneten Ziele für nachhaltige Entwicklung der UN beitragen, die seit 2016 gelten und bis 2030 erreicht werden sollen (UN 2015). Diese globalen Nachhaltigkeitsziele umfassen ein breites Spektrum, das weit über Umweltfragen hinausgeht und u. a. die Beendigung von Armut in jeder Form und die Gleichstellung von Frauen und Männern umfasst. In Deutschland wurde 2017 der „Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung“ beschlossen, der für den schulischen Bereich die strukturelle Verankerung von BNE in Lehr- und Bildungsplänen, eine auf BNE ausgerichtete Lehrkräfteausbildung und die Umsetzung von BNE als Schulentwicklungsaufgabe vorsieht (BMBF 2017).

Vor diesem Hintergrund wurden in der (Erziehungs-)Wissenschaft verschiedene Konzeptionierungen von BNE vorgenommen. Vare und Scott (2007) unterscheiden zwischen einer BNE 1, die Experten\*innenwissen vermittelt, und einer BNE 2, die Bildung durch nachhaltige Entwicklung betont. Letztere umfasst die Fähigkeit, kritisch über Experten\*innenmeinungen hinaus zu denken, nachhaltige Entwicklungsideen zu überprüfen und inhärente Widersprüche eines nachhaltigen Lebens zu erkunden (ebd., S. 194). Singer-Brodowski und Kminek (2023, S. 96) differenzieren daran anknüpfend zwischen einer „instrumentellen BNE 1“, bei der „Kinder und Jugendliche gezielt zu bestimmten Handlungsmustern“ erzogen werden sollen, und einer „emanzipatorischen BNE 2“, die fordert, dass „Kinder und Jugendliche zu Subjekten gebildet werden, die mündig Entscheidungen treffen und ihre Handlungsmuster selbst bestimmen“. Beide Ansätze haben gemäß der Autor\*innen eine Berechtigung in schulischen Kontexten.

Lehrpersonen werden von der Bildungspolitik als bedeutsame „Change Agents“ (BMBF 2017, S. 29) adressiert, die wirkungsvoll die Umsetzung einer BNE an Schulen voranbringen sollen. Diese Aufgabe ist anspruchsvoll, denn neben dem Engagement in der Schulentwicklung (s. oben) ist für die Umsetzung einer BNE eine Pädagogik gefragt, die sich gemäß Rau und Rieckmann (2023, S. 25) „durch didaktische Prinzipien wie Lernendenorientierung und Zugänglichkeit, Handlungs- und Reflexionsorientierung, Partizipationsorientierung, transformatives und transgressives Lernen, entdeckendes Lernen, vernetzendes Lernen, Visionsorientierung und die Verbindung von sozialem, selbstbezogenem und methodenorientiertem mit sachbezogenem Lernen auszeichnet“. Zur Realisierung einer solchen Pädagogik werden verschiedene Kompetenzen diskutiert, die Lehrpersonen aufbauen sollen (Vare et al. 2022).

Neben Kompetenzen dürfte professionelles Lehrer\*innenhandeln in diesem Bereich ein Wissen und eine (kritische) Reflexion bezüglich gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen hinsichtlich der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung

(etwa Blühdorn 2020) voraussetzen, ebenso bezüglich der Chancen und Grenzen einer BNE an Schule. So lässt sich bei aller Bedeutung nachhaltigkeitsbezogener Vermittlungsziele bei BNE 1 kritisieren, dass Bildung verzwecklicht wird (Budde und Blasse 2023). Die Bestimmung normativer Zielvorgaben und das Verfolgen von Plan- und Machbarkeitsvorstellungen liegen konträr zu einem Verständnis, nach dem Bildung kritisch-emanzipatorisch, kontingent, offen und prozesshaft ist (Koller 2023). Ein weiterer kritischer Punkt, der aus verschiedenen Hintergründen heraus diskutiert wird, lautet, dass mit BNE politische Probleme pädagogisch gelöst werden sollen. Die Pädagogisierung politischer Fragen kann mit einer Überforderung respektive Selbstüberschätzung der Pädagogik einhergehen (etwa Euler 2022; Hamborg 2023). Eine BNE kann auch dann kritisiert werden, wenn sie mit einer Programmatik verbunden wird, „die in der Zusammenschau von ökologischen, ökonomischen und sozialen Problemlagen multiple Systemwidersprüche in Einklang zu bringen versucht und dabei zur Nivellierung von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen neigt“ (Schreiber et al. 2023, S. 90). Zugleich wird mittlerweile eine Reihe von Herausforderungen bei der Implementierung einer BNE an Schulen deutlich (ebd.), wobei auch zu diskutieren ist, inwiefern BNE in einer auf Fachleistung fixierten Schule überhaupt umsetzbar ist (Budde und Blasse 2023).

Diese Einführung verdeutlicht, dass es sich bei Nachhaltigkeit um ein komplexes Themenfeld mit widersprüchlichen Anforderungslogiken handelt und dass die Umsetzung einer BNE ein mindestens herausforderndes Unterfangen für Lehrpersonen darstellt. Die universitäre Lehrer\*innenbildung steht daher vor der Aufgabe, Möglichkeitsräume zu schaffen, in denen angehende Lehrpersonen Kompetenzen zur Gestaltung einer BNE (1 und 2) erwerben sowie nachhaltigkeitsbezogene Bildungsprozesse durchlaufen können.

Angesichts dieser Anforderungen an die erste Phase der Lehrer\*innenbildung thematisiert dieser Beitrag jene Wissensbestände im Sinne von Orientierungen, die Lehramtsstudierende in Bezug auf Nachhaltigkeit und die Umsetzung einer nachhaltigkeitsbezogenen Bildung – als Oberbegriff von BNE 1 und 2 – aufweisen. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass eine nachhaltigkeitsbezogene Qualifizierung von Lehrpersonen, insbesondere auch in den Bildungswissenschaften, noch weitgehend aussteht (Holst et al. 2024; Singer-Brodowski und Kminek 2023; Brock und Holst 2022) und in diesem Bereich bisher kaum Forschung zu Lehramtsstudierenden vorliegt. In der Konsequenz befasst sich der Beitrag mit folgender Forschungsfrage: Welche Orientierungen leiten Lehramtsstudierende bei der Beschäftigung mit Nachhaltigkeit und nachhaltigkeitsbezogener Bildung?

## 2 Forschungsstand: BNE aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden

Forschung, die sich mit Wissensbeständen, Orientierungen, Perspektivierungen oder Einstellungen von Lehramtsstudierenden im Themenbereich BNE befasst und dabei

nicht fachbezogen ausgerichtet ist, liegt im deutschsprachigen Bereich bislang kaum vor.<sup>1</sup>

Die von Ringel und Sauerwein (2016) an der Universität Hildesheim durchgeführte Interviewstudie nimmt das Alltagshandeln von Lehramtsstudierenden des Sekundarstufenbereichs in den Blick. Sieben Studierende, die ein Projekt zum Thema Klimawandel für Schüler\*innen entwickelt haben, äußern zwar, Nachhaltigkeit als wichtig anzusehen und in ihrem Alltag auf ‚Ernährung‘, ‚Ressourcennutzung‘, ‚Energie‘, ‚Mobilität‘ und ‚Unterstützung von Umweltorganisationen‘ zu achten, sie geben aber gleichzeitig an, selbst nicht immer nachhaltig zu handeln. Die Studierenden begründen dies mit Bequemlichkeit, mangelnder Zeit und fehlenden finanziellen Mitteln (ebd., S. 85 ff.).

Auf die Umsetzung einer BNE ist die Studie von Weselek und Wohnig (2020) ausgerichtet. Aus den 17 mit Lehramtsstudierenden und Referendar\*innen in Baden-Württemberg geführten Interviews geht hervor, dass die individuelle Verhaltensziehung von Schüler\*innen das zentrale Ziel der Befragten darstellte, weniger das Hinterfragen von Normen einer BNE (ebd., S. 78f.). Des Weiteren zeigt sich bei angehenden Lehrpersonen oftmals eine große Unsicherheit dahingehend, ob sie normativ aufgeladene Themen im Unterricht neutral behandeln sollten (Weselek und Wohnig 2021).

Vertiefende Erkenntnisse liegen aktuell überwiegend für das Grundschullehramt vor. Baumann et al. (2023) präsentieren Ergebnisse einer Fragebogenstudie an der Universität Erlangen-Nürnberg, in der sich u. a. zeigt, dass die Hälfte der 54 teilnehmenden Studierenden des Sachunterrichts auf die offene Frage nach Wissen über eine BNE keine Angaben macht. Hohen Professionalisierungsbedarf kennzeichnen die Autor\*innen auch mit Blick auf die Frage nach wichtigen Inhalten für einen Sachunterricht mit BNE-Bezug: „Hier werden v. a. unspezifische Aussagen zu ökologischen Themen (v. a. Schutz von Natur und Umwelt) sowie zu Themen mit übergreifenden Bezügen (v. a. Ressourcen und Müll) getätigt“ (ebd., S. 82). Bröll und Haustein (2023) zeichnen ein ähnlich defizitäres Bild, wenn sie im Zuge einer Fragebogenstudie mit 90 Grundschullehramtsstudierenden der Technischen Universität Chemnitz ein „fehlendes fachliches, pädagogisches sowie fachdidaktisches Wissen“ (ebd., S. 86) konstatieren. Die Autorinnen machen dies daran fest, dass die Studierenden die Frage nach ihrem Verständnis von BNE mit Beispielen beantwortet haben statt auf das Konzept oder die Bildungskomponente von BNE einzugehen. Dabei fokussieren die Studierenden Umweltschutz, Konsumveränderung und Wertevermittlung als Ziele von BNE in der Primarstufe. Aus der Interviewstudie von Strehle (2023) zu Einstellungen Grundschullehramtsstudierender bezüglich des Konzepts der Klimagerechtigkeit geht zudem hervor, dass studentische Argumentationen „häufig einseitig“ verbleiben, d. h. die Studierenden „einen Argumentationsstrang benennen und herausarbeiten“, ohne „Nachhaltigkeit als interdisziplinären Zugang zu verstehen“ (ebd., S. 114). Auch thematisieren sie keine „weltweite[n] Verflechtungen

---

<sup>1</sup> Der Beitrag fokussiert auf Grund nationaler Eigenheiten der Lehrer\*innenbildung auf den deutschsprachigen Forschungsstand, doch werden in der Diskussion (Kap. 5) zur Horizonterweiterung auch Bezüge zu englischsprachigen Studien hergestellt.

von Ungerechtigkeiten“ (ebd.), sondern verbleiben bei eindimensionalen Fachbezügen.

Zu einem differenzierten Ergebnis gelangt Laub. Die Analyse von 55 Texten, die von Masterstudierenden über das Verhältnis der Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Nachhaltigkeit‘ verfasst wurden, lässt zum einen „sehr stark vereinfachende bzw. funktionalisierende Argumentationen“ erkennen, „in welchen Widersprüchlichkeiten keine Rolle spielen“ (Laub 2023, S. 50). Zum anderen finden sich Argumentationen, „die Widersprüche offenlegen“ und „einen Umgang mit antinomischen Spannungen der Begriffe Bildung und Nachhaltigkeit“ (ebd., S. 51) aufweisen. Zentral ist hier die Spannung zwischen „Normierung und Überwältigung“ (ebd.).

Insgesamt zeigt sich, dass Lehramtsstudierende den Themen Nachhaltigkeit und BNE eine gewisse Bedeutung zuweisen. Dabei sind unterschiedliche Reflexionsniveaus erkennbar, mit denen die Studierenden den Themen begegnen. Methodisch fällt auf, dass Interview- und Fragebogenstudien dominieren. Dabei vollzieht sich Lehrer\*innenbildung auch oftmals in Gruppen, sei es in Seminar-, Forschungs- oder Lerngruppen. Die vorliegende Studie setzt hier an, indem nicht individuelle Perspektivierungen, sondern kollektive Aushandlungen in Bezug auf Nachhaltigkeit und nachhaltigkeitsbezogene Bildung untersucht werden.

### 3 Forschungsdesign und Forschungsmethoden

Die Studie „Nachhaltigkeit im Lehramtsstudium“ ist an der Justus-Liebig-Universität Gießen verortet und wurde im Rahmen des BMBF-Projekts „Gießener Offensive Lehrerbildung“ (GOL) gefördert. An dieser Universität gibt es verschiedene Initiativen, das Thema Nachhaltigkeit in Forschung und Lehre zu verankern, auch im Bereich der Lehrer\*innenbildung. Im Sommersemester 2023 nahmen Lehramtsstudierende zweier erziehungswissenschaftlich-schulpädagogischer Seminare an insgesamt neun Gruppendiskussionen teil. Während sich das Seminar 1 im Grundmodul (i. d. R. 2. Studiensemester, Pflichtmodul) der Einführung in die Schulpädagogik widmete, befasste sich das Seminar 2 im Aufbaumodul (i. d. R. 6. oder 8. Studiensemester, Wahlpflichtmodul) mit Fragen der Digitalisierung in schulischen Kontexten. Keines der Seminare hatte einen expliziten Nachhaltigkeitsbezug, weshalb die Ergebnisse nicht in Relation zu den Seminarinhalten gesetzt werden, sondern als Ausdruck der Nachhaltigkeitsorientierungen von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn (Seminar 1) und im fortgeschrittenen Studium (Seminar 2) betrachtet werden. An der Erhebung waren insgesamt 72 Studierende beteiligt, die sich freiwillig bereit erklärten, während der Seminarzeit an den Gruppendiskussionen teilzunehmen. Die jeweiligen Gruppen wurden innerhalb der beiden Seminare zufällig zusammengestellt, wobei die Gruppengröße aus organisatorischen Gründen zwischen sechs und zehn Personen variierte. Diese relativ große Teilnehmer\*innenzahl pro Gruppe dürfte bedingt haben, dass sich in manchen Diskussionen nicht alle Studierenden beteiligt haben. Gleichzeitig entwickelte sich in jeder Gruppe ein freiläufiger Diskurs unter den Studierenden. 1/3 der Teilnehmer\*innen studiert Lehramt für Haupt- und Realschulen, knapp die Hälfte Lehramt für Förderpädagogik. Die übrigen Personen

verteilen sich auf das Lehramt an Grundschulen und Lehramt an Gymnasien. Bei den Fächern sind Deutsch, Mathematik und Englisch am stärksten vertreten.

Die Gruppendiskussionen, die zwischen 39 und 56 Minuten dauerten, wurden jeweils von einer geschulten Diskussionsleitung initiiert und begleitet, die gemäß der von Bohnsack (2021, S. 227 ff.) formulierten ‚reflexiven Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen‘ agierte. Zielsetzung war es, einen selbstläufigen Diskurs zwischen den Studierenden zu starten und aufrechtzuerhalten, was beinhaltet, dass die Studierenden in der Auseinandersetzung mit der Thematik ihre eigenen Relevanzsysteme entfalten können. Dazu wurde den Studierenden als einheitlicher Eingangsstimulus eine Wortkarte gezeigt, auf der der Begriff ‚Nachhaltigkeit‘ stand. Sie wurden aufgefordert, sich zu diesem Begriff auszutauschen. Immanente Nachfragen schlossen sich an, ehe weitere Impulse gesetzt wurden, die sich auf Erfahrungen der Studierenden mit Nachhaltigkeit, auf die Verbindung von Nachhaltigkeit mit ihrem Alltagshandeln und ihrem Studium, mit Schule und Schulentwicklung bezogen.

Um zum einen den kollektiven Aushandlungsprozess zu rekonstruieren und zum anderen einen Zugang sowohl zum expliziten als auch zum impliziten Wissen der Studierendengruppen erhalten zu können, wurden die Daten mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Dabei ist die Annahme grundlegend, dass jenes Wissen, das den Orientierungen der Teilnehmenden zugrunde liegt – implizites bzw. theoretisches Wissen bei Orientierungsrahmen, explizites bzw. theoretisches Wissen bei Orientierungsschemata –, während der Diskussion nicht hergestellt, sondern aktualisiert wird (Bohnsack 2021, S. 115 ff.). Zunächst wurden die audiographierten und voll transkribierten Gruppendiskussionen einer formulierenden Interpretation unterzogen, in der die thematische Struktur der Diskussionen herausgearbeitet wurde. Daraufhin wurden aus jeder Gruppendiskussion ausgewählte Passagen einer reflektierenden Interpretation unterzogen. Auswahlkriterien waren neben der thematischen Relevanz die Vergleichbarkeit von Themen sowie kommunikativ dichte Passagen. Die Rekonstruktion der Diskursorganisation (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 375 ff.) erfolgte wie die semantische Feinanalyse von Begriffen und Ausdrücken und die Identifizierung von positiven und negativen Horizonten sowie des Enaktierungspotenzials von Orientierungen im Modus einer komparativen Analyse. Diese Analyse wurde sowohl fallimmanent als auch fallübergreifend durchgeführt, indem nach Gemeinsamkeiten und Kontrasten sowohl innerhalb der einzelnen Gruppen als auch gruppenübergreifend gesucht wurde. Im Ergebnis liegen fallbezogene Orientierungsrahmen vor, die in Fallbeschreibungen verdichtet und im Rahmen einer sinngenetischen Typenbildung abstrahiert wurden (Bohnsack 2021, S. 139 ff.). Als gruppenübergreifendes tertium comparationis und somit als Basistypik über alle neun Gruppendiskussionen hinweg erwies sich dabei das Wissen der Studierenden über Nachhaltigkeit und nachhaltigkeitsbezogene Bildung. Durch die Suche nach Kontrasten konnten zwei Typen rekonstruiert werden, die aufzeigen, wie die Studierenden mit ihrem Wissen umgehen, und die im Sample maximal kontrastieren.

## 4 Ergebnisse

Die formulierende Interpretation zeigt, dass die Studierenden *verschiedene thematische Aspekte* mit Nachhaltigkeit verbinden. Schwerpunkte liegen dabei auf Fragen des Umweltschutzes, der Abfallreduktion, der Mobilität und des Konsums, doch auch (geo-)politische Fragen sowie ökonomische und soziale Aspekte werden in manchen Gruppen angesprochen. Alle Gruppen thematisieren darüber hinaus bildungsbezogene Aspekte – sei es von sich aus direkt im Anschluss an den ersten Impuls, sei es erst im weiteren Verlauf der Diskussion. Als Ergebnis der reflektierenden Interpretation zeigen sich *zwei kontrastierende Typen*, die beschreiben, wie die Studierenden mit ihrem Wissen über Nachhaltigkeit und eine nachhaltigkeitsbezogene Bildung in Bezug auf den schulischen Kontext umgehen. Diese beiden Typen werden im Folgenden beispielhaft an jeweils einem Fall illustriert.

### 4.1 Orientierungsrahmen ‚Übertragung aus dem Alltag‘

Die Gruppe 2\_2 diskutiert in der Eingangspassage den Begriff ‚Nachhaltigkeit‘, indem eine initial von S1m<sup>2</sup> gesetzte Proposition – Nachhaltigkeit als Ressourcensparung – elaboriert und exemplifiziert wird. Hier der Beginn der Diskussion:

S1m: Ich würde mal anfangen mit der ökologischen Komponente, eben das Einsparen von Ressourcen. Das kommt mir als Allererstes in den Sinn.

S2w: Ja, genau, man denkt eigentlich direkt halt an Umweltschutz oder so, wenn man das Thema Nachhaltigkeit hört.

S1m: Ja, jetzt gerade im Bereich digitale Medien oder auch die Digitalisierung an Schulen, denke ich mal daran, dass dort viel eingespart werden kann, die ganzen analogen Verfahren eben eingespart werden können. (2\_2, Z. 30–38)

S1m verbindet Nachhaltigkeit mit ‚der ökologischen Komponente‘, die er ‚eben‘ als ‚Einsparen von Ressourcen‘ näher kennzeichnet. Durch die Verwendung des bestimmten Artikels sowie der Erklärung mit ‚eben‘ wird ein eindeutiger Zusammenhang transportiert: Die ökologische Komponente bedeutet, dass Ressourcen eingespart werden. Weitere Erläuterungen scheinen nicht notwendig zu sein, denn S1m markiert seine Aussage als beendet. S2w validiert die Aussage von S1m mit einem ‚ja, genau‘, ehe sie Nachhaltigkeit elaborierend mit ‚Umweltschutz‘ in Verbindung bringt. Dabei nutzt sie anders als S1m das unpersönliche Indefinitpronomen ‚man‘. Ähnlich wie S1m's Verwendung von ‚eben‘ drückt der Partikel ‚halt‘ aus, dass es sich um einen klaren Zusammenhang handelt: Nachhaltigkeit=Umweltschutz. Dem gegenüber steht jedoch die Verwendung von ‚eigentlich‘ als Adverb, worin sich ebenso eine Relativierung der Aussage zeigt wie in dem diffusen Zusatz ‚oder so‘, der implizit andere Assoziationen jenseits von Umweltschutz aufruft. S1m setzt fort, indem er nach einer Validierung (‚ja‘) exemplifiziert, dass an Schulen durch ein Ersetzen von analogen durch digitale Verfahren Ressourcen eingespart werden können. Die Verwendung des qualifizierenden Adverbs ‚viel‘ und des Adjektivs

<sup>2</sup> S=Student\*in; 1, 2, 3, ...=Reihenfolge, in der die Person in der Aufzeichnung zu hören ist; m/w=männlich bzw. weiblich.

‚ganzen‘ verweist darauf, dass S1m ein bedeutsames Potenzial sieht, Schule durch Digitalisierung nachhaltiger zu gestalten.

Im weiteren Verlauf der Eingangspassage wird das Verständnis, dass Nachhaltigkeit das Einsparen von Ressourcen meint, weiter entfaltet. Diskutiert wird, inwiefern durch die Nutzung von digitalen Endgeräten Müll entsteht oder auch alte Teile wiederverwendet werden können. Dies mündet in folgende Passage:

S2w: [...] Und diese Metalle und so, die da drinnen verarbeitet sind, sind, glaube ich, halt je nachdem schwer wieder zu benutzen und auch schwer zu recyceln, glaube ich.

S5w: Ich muss sagen, ich kenne mich echt wenig aus bei dem ganzen Thema. Man hört immer so viel Nachhaltigkeit, Nachhaltigkeit. Aber was man so richtig halt machen kann, außer jetzt weniger Papier zu benutzen und ja, bisschen mehr darüber nachzudenken, weiß ich nicht.

S4w: [...] Das Einzige, was mir jetzt auch eingefallen ist, einfach Arbeitsblätter zu sparen. Aber vielleicht auch mal überlegen, was das eigentlich noch bedeutet. Es gibt ja bestimmt tausend verschiedene andere Optionen, nachhaltiger in Bezug jetzt auf Schule oder so zu werden, als nur keine Arbeitsblätter mehr auszudrucken. Aber da fehlt mir auch so ein bisschen der Horizont, tatsächlich (2\_2, Z. 66–81).

In S2w's Äußerung dokumentiert sich insofern eine *Unsicherheit*, als sie zum einen, ähnlich wie oben, den Diffusitätsmarker ‚und so‘ verwendet, wodurch der Gegenstand, über den sie spricht, nicht klar gefasst wird. Zum anderen rahmt die Studentin ihre Aussage mit ‚ich glaube‘, wodurch sie als persönliche Annahme und nicht etwa als Faktenwissen erscheint. S5w expliziert daraufhin ein geringes Wissen über ‚das ganze Thema‘ zu haben, womit weniger die Beschaffenheit von digitalen Endgeräten denn das übergeordnete Thema ‚Nachhaltigkeit‘ gemeint sein dürfte. Unter Verwendung des Indefinitpronomens ‚man‘ spricht sie aus einer gewissen Distanz heraus darüber, ‚immer so viel Nachhaltigkeit, Nachhaltigkeit‘ zu ‚hören‘, wobei die Wiederholung des Objekts als performative Unterstreichung des ‚viel‘ Hörens verstanden werden kann, gegebenenfalls auch als wahrgenommener Appell, nachhaltig handeln zu sollen. Die Studentin stellt eine Diskrepanz zwischen dem Hören des Schlagworts Nachhaltigkeit und ihrem Wissen über Handlungsoptionen fest. Die Unsicherheit bezieht sich dabei hier sowohl auf Nachhaltigkeitsaspekte als auch auf einen Umgang mit der Nachhaltigkeitsthematik. S4w stimmt ein, indem auch sie als ‚Einzige[s]‘ das ‚Einsparen von Arbeitsblättern‘ aufruft und dann den bei S5w angelegten Gedanken, weiter zu ‚überlegen‘, elaboriert. Das Thema endet mit einer Konklusion, die in einem Wiederaufgriff von bereits Gesagtem besteht: S4w legt wie eingangs S1m dar, dass es im schulischen Kontext eine große Anzahl an Handlungsoptionen gibt, sich diese Optionen jedoch außerhalb ihres ‚Horizonts‘ befinden.

Die aus der Eingangspassage rekonstruierte Unsicherheit bezüglich der Umsetzung von Nachhaltigkeit an Schule bei gleichzeitiger Annahme, dass es Nachhaltigkeitspotenziale gibt, steht in einem Widerspruch zu der im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion geschilderten *Alltagspraxis* der Studierenden. Den Studierenden gelingt es gemäß ihren Beschreibungen und Erzählungen weitgehend, nachhaltig zu

leben, d. h. gemäß ihrem eigenen Verständnis Ressourcen einzusparen. So führen sie eine Reihe eigener Alltagspraktiken an, die im positiven Horizont stehen, etwa seltener Auto fahren, beim Einkaufen auf Plastiktüten verzichten oder weniger Fleisch verzehren. Während hier also ein positiver Horizont klar zum Vorschein kommt, lässt sich ein solcher in Bezug auf die Umsetzung von Nachhaltigkeitsaspekten an der Schule nicht finden, was gegebenenfalls mit der oben rekonstruierten Unsicherheit der Studierenden in diesem Bereich in Verbindung steht.

Der Fokus der Gruppe liegt auf ihrer Alltagspraxis. Erst als sie danach gefragt wird, was Nachhaltigkeit für sie als Studierende bedeutet, kommt die Gruppe wieder auf den Schulkontext zu sprechen. Erneut ergreift S1m als erstes das Wort:

S1m: Ja gut, also ich studiere Grundschullehramt. Ich habe ja irgendwo auch einen Bildungs- und Erziehungsauftrag und da sehe ich schon als meine Aufgabe, auch irgendwo den Kindern solche Werte zu vermitteln. Dass man eben nachhaltig leben sollte und dass man den Müll richtig trennt, dass man, ja, bewusst Essen genießen sollte und ja.

S4w: Auch weniger Müll produziert vielleicht auch (2\_2, Z. 427–433).

Erstmalig geht es bei der Thematisierung von Handlungsoptionen an Schule nicht mehr nur um die Einsparung von Ressourcen, sondern um ein Vermittlungshandeln: S1m proponiert, als angehender Grundschullehrer einen ‚Bildungs- und Erziehungsauftrag‘ zu haben und exemplifiziert unter Aufgriff des studierten Lehramts die zu vermittelnden Werte mit der Norm, ‚nachhaltig leben zu sollen‘, ‚Müll richtig zu trennen‘ und ‚Essen bewusst genießen zu sollen‘. Damit greift der Student Aspekte auf, über die die Gruppe zuvor im Rahmen der Darstellung ihrer nachhaltigen Alltagspraxis gesprochen hat. Hier und auch im Folgenden, etwa bei der von S4w elaborierend eingebrachten Reduzierung von Müll, werden somit Aspekte aus dem Alltag der Studierenden auf die dargestellten schulischen Vermittlungsziele und die damit verbundenen Verhaltensnormen für Schüler\*innen transferiert. Die sich in der Schilderung der Alltagspraxis zeigende wahrgenommene Norm, nachhaltig handeln zu sollen, findet sich auch im schulischen Kontext, sie wird auf die antizipierte Lehrer\*innen-tätigkeit übertragen. Die doppelte Verwendung von ‚irgendwo‘ durch S1m verweist dabei ebenso wie das ‚vielleicht‘ von S4w abermals auf unsicheres Wissen bezüglich einer konkreten Umsetzung dieser antizipierten Vermittlung. Auffällig ist, dass die Gruppe die Vermittlung derartiger Normen nicht reflektiert, sondern offenbar die Ansicht teilt, dass eine derartige BNE richtig ist. Im weiteren Verlauf führt die Gruppe als weiteres Thema an, dass es wichtig sei, als Lehrperson als ‚Vorbild‘ für die Schüler\*innen zu fungieren. Dies geschieht in Abgrenzung zu der Generation der eigenen Lehrpersonen, die gemäß der Darstellung beinahe alle mit dem Auto und ohne Fahrgemeinschaften zur Schule gekommen sind.

Zusammengefasst steht diese Gruppe exemplarisch für Gruppen, bei denen sich in der Thematisierung sowohl von Nachhaltigkeitsaspekten als auch von Aspekten nachhaltigkeitsbezogener Bildung Unsicherheit zeigt. Demgegenüber schildern die Studierenden im positiven Horizont eine gelingende Alltagspraxis der Umsetzung von Nachhaltigkeitsanforderungen, die auf Ressourcenschonung fokussiert sind. Die Studierenden *übertragen somit sowohl Themen als auch ihre Haltung gegenüber*

*Nachhaltigkeit aus ihrem privaten Alltag auf den schulischen Kontext*, was als Umgang mit der markierten Unsicherheit betrachtet werden kann.

#### **4.2 Orientierungsrahmen ‚Distanzierung von einem unreflektierten Nachhaltigkeitsanspruch‘**

Gruppe 2\_4 verbindet ‚Nachhaltigkeit‘ eingangs nicht derart eindeutig mit einem Thema – Ressourceneinsparung – wie Gruppe 2\_2, sondern mit mehreren Begriffen – ‚Klimagerechtigkeit‘, ‚Klimakrise‘, ‚Umwelt‘ bzw. ‚Umweltverschmutzung‘:

S1m: Also, mir kommt als erster Begriff dabei in den Kopf Klimagerechtigkeit beziehungsweise generell die Klimakrise auch. Ähm, das wäre jetzt so mein erster Impuls. Also, so die Umwelt an sich und wie das Klima sich im Moment halt verändert.

S2m: Gerade auch das Thema mit den ganzen Plastikflaschen und Umweltverschmutzungen im Ozean, finde ich, gehört auch mit dazu.

S3w: Und generell, dass das Thema ja sehr, sehr viel präsenter gerade in letzter Zeit wird und, äh, immer mehr Menschen erreicht (2\_4, Z. 16–24).

Die angeführten Begriffe stellen anders als bei Gruppe 2\_2 keine Proposition dar, die im weiteren Verlauf der Eingangspassage und der Diskussion durchgehend elaboriert wird. So wechselt bereits S3w auf eine Beobachter\*innenposition, denn statt weitere Assoziationen anzubringen, nimmt sie den Diskurs über Nachhaltigkeit in den Blick und stellt eine gestiegene Präsenz des Themas fest, was eine neue Proposition darstellt.

Diese Proposition wird insofern im Folgenden elaboriert, als die Gruppe – anders als Gruppe 2\_2 – auch im weiteren Verlauf der Diskussion von dem Sprechen über Nachhaltigkeit auf die Beschreibung des Sprechens über Nachhaltigkeit abstrahiert. Dabei kommt es – ebenfalls im Unterschied zu Gruppe 2\_2 – im weiteren Verlauf der Eingangspassage zu einer tiefergehenden Ausführung eines Themas, bei der Zusammenhänge dargelegt werden:

S1m: Genau, ich hatte vielleicht bei Klimagerechtigkeitskrise auch gerade noch so den geschichtlichen Aspekt irgendwie bedacht mit Kolonialismus. Das ist mir irgendwie auch direkt schon in den Kopf gekommen. Das halt eben globaler Norden, globaler Süden halt irgendwie schon lange Zeit irgendwie, ja, der globale Norden eigentlich am schlimmsten sich beteiligt am/an der Nachhaltigkeit beziehungsweise der Klimakrise. Und der globale Süden aber dann irgendwie das Schlimmste davon abbekommt, so. Genau.

S4w: Ja, absolut. Und was halt auch so ein bisschen die Sache ist beim Thema Nachhaltigkeit, das hast du ja gerade schon angesprochen, das ist absolut nicht gleich verteilt. Also, es spricht jeder drüber und in Deutschland ist das bei uns aktuell absolut in der Debatte. Aber die richtigen AUSWIRKUNGEN, die Müllberge, die ähm, ja, der Müll, der verbrannt wird, schlechte Luft und so weiter und so fort bekommen wir ja eigentlich nicht richtig mit. Also, wenn man jetzt mal sich zum Beispiel gerade diese Idee des Recyclings anguckt. Wir in Deutschland eben unseren Müll/schieben den woanders hin ab und verkaufen

es als Recycling. Und dementsprechend haben wir, finde ich, aktuell eigentlich eine Problemverschiebung. Und trotzdem ist irgendwie so der Wunsch da, das Problem doch zu lösen. Und das steht sich irgendwie so ein bisschen im Widerspruch, weil es wird drüber gesprochen und dann ist ja die Herausforderung, worüber auch jeder spricht, dass man nicht so ganz weiß, was man machen soll, ne? (2\_4, Z. 31–53).

S1m verbindet die eingangs von ihm verwendeten Begriffe ‚Klimagerechtigkeit‘ und ‚Klimakrise‘ zu einem Wort und betrachtet diese aus einer ‚geschichtlichen‘ Perspektive. Dabei benutzt er die Fachbegriffe ‚globaler Norden‘ und ‚globaler Süden‘. S4w validiert und elaboriert die aktuelle Situation, indem sie in Deutschland am Beispiel des Müllverkaufs eine Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach ‚Problemlösung‘ und der aktuellen Praxis der ‚Problemverschiebung‘ entfaltet. Gerahmt wird diese Darlegung durch eine Meta-Perspektive auf die ‚Debatte‘, d. h. auf den Diskurs um Nachhaltigkeit, der ihrer Ausführung nach durch eine Ratlosigkeit hinsichtlich Handlungsoptionen geprägt ist. Derartige Passagen, in der sich insbesondere die Studierenden S1m und S4w, bisweilen aber auch weitere Diskussionsteilnehmer\*innen, vertiefend und unter Aufscheinen von Fachwissen über Nachhaltigkeit und den Nachhaltigkeitsdiskurs austauschen, zeigen sich in der Gruppe 2\_4 anders als in Gruppe 2\_2 an verschiedenen Stellen. Die Eingangspassage endet mit einer Aussage von S1m zum Diskurs über die Klimakrise in Deutschland, die unkommentiert stehen bleibt, ehe die Diskussionsleitung das Wort ergreift.

Ebenfalls konträr zu Gruppe 2\_2 schildert Gruppe 2\_4 im weiteren Verlauf keine Alltagspraxis der Umsetzung von Nachhaltigkeit, sondern rechtfertigt in interaktiv dichten, bisweilen univoken Passagen, warum sie nicht (immer) nachhaltig agiert. Die Studierenden nehmen die Norm wahr, sich nachhaltig verhalten zu sollen, können diese Norm jedoch ihrer Darstellung nach nur partiell enactieren, wie etwa an der mehrmaligen Verwendung des Begriffs ‚Versuch‘ eines nachhaltigen Verhaltens deutlich wird. Sie führen verschiedene Gründe an, mit denen sie ihr Verhalten rechtfertigen – wodurch sie sich von der Norm einer Umsetzung von Nachhaltigkeit distanzieren. Diese Gründe liegen außerhalb ihres Einflussbereichs: insbesondere fehlende finanzielle Mittel als Studierende und mangelhafte Infrastruktur in Deutschland in Bezug auf Mobilität, wobei bei letzterem Thema erneut ein gewisses Fachwissen ersichtlich wird. Ähnlich wie Gruppe 2\_2 nutzt auch Gruppe 2\_4 wiederholt den Vergleich mit anderen Generationen, stellt die eigene Generation dabei jedoch anders als Gruppe 2\_2 nicht durchgängig in den positiven Horizont, was nachhaltiges Verhalten betrifft, sondern zeichnet ein differenzierteres Bild. Damit wird in Gruppe 2\_4 letztlich nicht ersichtlich, dass die Studierenden im Alltag nachhaltig agieren und sich dabei an einem positiven Horizont ausrichten würden. Vielmehr sprechen die Studierenden aus einer Distanz heraus analytisch-neutral über den Diskurs über Nachhaltigkeit und über Strukturen, die aus ihrer Sicht ein nachhaltiges Handeln verunmöglichen.

Auf die Frage nach der Bedeutung von Nachhaltigkeit für sich als Student\*in hin antizipiert auch Gruppe 2\_4 ihr künftiges Lehrer\*innenhandeln. Dabei proponiert sie die gleichen Themen wie Gruppe 2\_2: Die Lehrperson sollte in Nachhaltigkeitsfragen als ‚Vorbild‘ für die Schüler\*innen agieren („Da müssen wir natürlich halt

auch ein gutes Bild überbringen“, Z. 460f.), sie sollte die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Schüler\*innen stärken („es muss vor allem das Bild wegkommen von: Ich kann selbst nichts bewirken mit meinen Handlungen“, Z. 485f.) und auch diese Studierenden diskutieren das Potenzial der Digitalisierung für Nachhaltigkeitsaspekte in der Schule. Anders als Gruppe 2\_2 thematisiert Gruppe 2\_4 allerdings keinen ‚Erziehungsauftrag‘ im Sinne der Vermittlung der Verhaltensnorm, als Schüler\*in nachhaltig agieren zu müssen. Stattdessen geht es ihnen um Wissensvermittlung, etwa, dass die Schüler\*innen sich über die Entwicklungsziele der UN auskennen. Erneut präsentiert die Gruppe dabei eine gewisse Expertise, wenn sie herausstellt, dass das Thema ‚BNE‘ in gewissen Fächern ‚so langsam aufkommt‘ – und damit einen Blick auf die Entwicklung fachspezifischer ‚Lehrpläne‘ wirft. Ebenfalls anders als in Gruppe 2\_2 reflektieren die Studierenden dann die Bedeutung von Rahmenbedingungen für eine Vermittlung von Nachhaltigkeitsthemen an Schule, wobei sie auf die finanziellen Möglichkeiten von Eltern fokussieren. Aufbauend auf einem Erfahrungsbericht von S4w, die über ihre aktuellen Erfahrungen als Vertretungslehrerin spricht, entfaltet sich dabei folgender Diskurs:

S3w: Ich wollte sagen, da müssen ja auch die Eltern auch mitspielen.

S4w: Genau.

S3w: Also, wenn das Essen teurer wird, die Eltern müssen es bezahlen. Die Eltern müssen zustimmen, ihr Kind in irgendeine AG zu schicken.

S4w: Ja.

S3w: Also, gerade bei den Kleinen, wo es vielleicht noch/wo man noch gute Anreize machen kann, aber/

S1m: Ich denke, das Angebot muss aber überhaupt/

S3w: Ja.

S1m: existieren, dass es die Option überhaupt gibt (2\_4, Z. 625–636).

Die Gruppe weitet hier, anders als Gruppe 2\_2, den Blick und kommt auf Grenzen des Lehrer\*innenhandelns zu sprechen: Die Eltern müssten ‚mitspielen‘, d.h. sich auf von der Schule unterbreitete ‚Angebote‘ einlassen, in diesem Fall mehr Geld für nachhaltige Verpflegung ihrer Kinder aufbringen und ihren Kindern die Teilnahme an AGs ermöglichen. S1m hält konzessiv („aber“) dagegen, dass dies die Schule nicht aus der Pflicht nimmt, Angebote zu gestalten, sondern es diese überhaupt erst einmal geben muss, damit Eltern „auch mitspielen“ können, wie es S3w ausgedrückt hat. Anders als bei der Thematisierung des überwiegend als nicht-nachhaltig dargestellten eigenen Alltagsverhaltens begibt sich die Gruppe bei der Antizipation ihres künftigen Berufshandelns somit nicht in einen Rechtfertigungsmodus, sondern reflektiert die Komplexität einer Vermittlung von Nachhaltigkeitsaspekten im schulischen Rahmen. Eine Handlungspraxis mit ausgeprägter Horizontstruktur wird auch hier nicht erkennbar, was aber – anders als in Gruppe 2\_2 – angesichts einer distanzierten Analyse der Situation weniger mit Unsicherheit einherzugehen scheint.

Zusammengefasst steht diese Gruppe exemplarisch für Gruppen, bei denen sich in der Thematisierung sowohl von Nachhaltigkeitsaspekten als auch von Aspekten nachhaltigkeitsbezogener Bildung ein vergleichsweise *hoher Reflexionsgrad* zeigt. Die Normen, im Alltag nachhaltig zu agieren und als Lehrperson Nachhaltigkeitsaspekte zu vermitteln, werden wahrgenommen, doch anders als beim ersten Typus

erfolgt insofern ein differenzierter Umgang damit, als diese nicht blindlings übernommen werden. Unter Aufgriff einer gewissen Expertise *distanzieren sich die Studierenden von einem solchen Vorgehen*, indem sie aus verschiedenen Perspektiven auf die Phänomene blicken, bisweilen Erfahrungswissen aus der Schule einbringen und ihr Handeln in politische und schulische Strukturen bzw. Rahmenbedingungen einbinden.

## 5 Diskussion und Implikationen für die Lehrer\*innenbildung

Die Auswertung von neun Gruppendiskussionen hat zwei kontrastierende Typen hervorgebracht, die sowohl das Nachhaltigkeitsverständnis als auch die Konzeptionen der Studierenden hinsichtlich einer Umsetzung nachhaltigkeitsbezogener Bildungsstrukturieren.

Mit Blick auf das *Nachhaltigkeitsverständnis* zeigt sich, dass der Orientierungsrahmen ‚Übertragung aus dem Alltag‘ mit eindimensionalen Bestimmungen operiert, etwa mit einer Gleichsetzung von Nachhaltigkeit mit Ressourceneinsparung zum Umweltschutz. Das Proponieren und die fortgesetzte Elaboration eines Aspekts von Nachhaltigkeit können als Ausdruck einer Suche nach (vermeintlicher) Sicherheit im Umgang mit dem Konzept Nachhaltigkeit interpretiert werden (s. hierzu auch Strehle 2023). Die Komplexität des aktuellen Nachhaltigkeitsbegriffs, wie er sich in den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung der UN spiegelt (UN 2015), wird kaum in den Blick genommen (hierzu auch international Koskela und Kärkkäinen 2021; Bourn et al. 2023). Demgegenüber ermöglicht der Orientierungsrahmen ‚Distanzierung von einem unreflektierten Nachhaltigkeitsanspruch‘ komplexere Zusammenhänge zu fokussieren, politische und schulische Strukturen und Rahmenbedingungen sowie Diskurse mitzudenken (s. Desiderate bei Weselek und Wohnig 2020). Die Aufmerksamkeit liegt dabei nicht nur auf ökologischen und bisweilen auch ökonomischen, sondern auch auf sozialen Aspekten von Nachhaltigkeit – wengleich auch hier nicht das Konzept Nachhaltigkeit als Ganzes bestimmt und auf Widersprüchlichkeiten hin (Laub 2023) diskutiert wird.

Hinsichtlich *einer auf nachhaltigkeitsbezogene Bildung ausgerichteten Vermittlung* wird ersichtlich, dass keiner der beiden Orientierungsrahmen auf eine entsprechende Praxis rekurriert, allerdings jeweils eine entsprechende Verantwortung als Lehrperson antizipiert wird (hierzu auch international Thompson und Wilmot 2022). Beide Orientierungsrahmen betonen dabei eine Vorbildfunktion von Lehrpersonen für Schüler\*innen im Alltagshandeln (hierzu auch Bergmüller und Taube 2023) sowie das pädagogische Ziel, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Schüler\*innen zu stärken. Sie differieren jedoch hinsichtlich der antizipierten Vermittlungspraxis. Der Orientierungsrahmen ‚Übertragung aus dem Alltag‘ konzipiert als Erziehungsziel eine Normenvermittlung, die im Einklang mit der älteren Bestimmung von BNE des BMUV (1992, S. 281) als „Einstellungswandel“ steht (s. auch Weselek und Wohnig 2020). Grundsätzlicher als in der Studie von Weselek und Wohnig (2021) bezieht sich die rekonstruierte Unsicherheit dieses Typus somit nicht auf wertneutrales Handeln von Lehrpersonen, sondern auf das Konzept Nachhaltigkeit als solches (s. Baumann et al. 2023; Bröll und Haustein 2023) und ein darauf be-

zogenes Vermittlungshandeln. Studierenden mit dem Orientierungsrahmen ‚Distanzierung von einem unreflektierten Nachhaltigkeitsanspruch‘ geht es demgegenüber nicht um Normen-, sondern um Wissensvermittlung. Statt Unsicherheit zeigt sich hier eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Thema, wobei kritisch angemerkt werden könnte, dass diese Studierenden bei einer distanzierten Analyse der Thematik stehen bleiben. Es stellt sich die Frage, wie diese Studierenden künftig ihr vorhandenes Wissen über aktuelle gesellschaftliche (Fehl-)Entwicklungen in Bezug auf Nachhaltigkeit derart an Schüler\*innen vermitteln können, dass diese ein Verständnis von Ursachen und Folgen dieser Entwicklungen aufbauen können – was als wichtiger Beitrag zur Überwindung einer ‚nachhaltigen Nicht-Nachhaltigkeit‘ (Blühdorn 2020) bzw. einer ‚nicht nachhaltigen Entwicklung‘ (Euler 2022) diskutiert wird.

Die dargelegte Studie ist durch das Sample von neun Gruppendiskussionen in zwei Seminaren an einem Universitätsstandort begrenzt und trägt einen explorativen Charakter. Gleichzeitig ermöglicht die Interpretation mit der Dokumentarischen Methode vertiefende Einblicke in die Eigenlogik kontrastierender Orientierungsrahmen, die – wie dargelegt – sich als anschlussfähig an den Diskurs um Nachhaltigkeit und BNE erweisen, zugleich aber auch eigene Akzente setzen. So wird insgesamt erkennbar, dass Studierendengruppen des Lehramts auf die Normativität, die mit Nachhaltigkeit als Zielgröße gesellschaftlichen wie schulischen Handelns verbunden ist und sich in der bildungspolitisch forcierten Festlegung einer zweckgebundenen ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ niederschlägt, auf unterschiedliche Weise reagieren. Eine tendenziell unreflektierte Übernahme, wie sie sich im rekonstruierten Typus 1 zeigt, kann dabei nicht Ziel der universitären Lehrer\*innenbildung sein. Vielmehr würde ein professioneller Umgang mit der Nachhaltigkeitsnorm einen Professionalisierungsprozess voraussetzen, im Zuge dessen Studierende auf Basis von aktuellem Sachwissen zu den Themen Nachhaltigkeit, nachhaltige Entwicklung und BNE eine reflektierte Haltung einnehmen. Eine solche Haltung, wie sie sich ansatzweise in Typus 2 zeigt, lässt Widersprüche sichtbar werden und ermöglicht durch eine Reflexion der Spannung zwischen Programmatik und Realität, zwischen Norm und Praxis Erkenntnisgewinne auf Seiten der Studierenden. Hinsichtlich der Gestaltung einer nachhaltigkeitsbezogenen Bildung besteht bei der Normenvermittlung (Typus 1) die Gefahr, dass hier anders als bei BNE 1 (Vare und Scott 2007) kein Expert\*innenwissen generiert bzw. vermittelt wird, und bei der Wissensvermittlung (Typus 2) stellt sich die Frage, ob hierdurch ein kritisches Denken, ein Finden kreativer Lösungen und die Entwicklung einer nachhaltigen Handlungspraxis im Sinne einer BNE 2 ermöglicht wird.

Veranstaltungen forschenden Lernens (Huber und Reinmann 2019) könnten sich als gewinnbringend erweisen, um eine reflektierte Haltung bei Lehramtsstudierenden anzubahnen, die eine kritische Auseinandersetzung mit der Normativität der Nachhaltigkeitsthematik sowie der Bearbeitung gesellschaftlich-politischer Probleme durch Bildungsprozesse (Euler 2022; Hamborg 2023) ermöglicht. Dafür bräuchte es aber eine Lehrer\*innenbildung, die die Norm nachhaltigen Handelns nicht unreflektiert vermittelt (Sjögren 2019; Gräsel 2020; Bergmüller und Taube 2023), sondern die selber die Diskrepanz von Norm und Praxis forschend in den Blick nimmt.

**Funding** Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

**Open Access** Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

## Literatur

- Baumann, R., Meyer, S., Bärtlein, L., & Martschinke, S. (2023). „Bildung für nachhaltige Entwicklung ist mir schleierhaft“. Präkonzepte von Grundschullehramtsstudierenden vor dem Besuch einer BNE-Lehrveranstaltung mit Sachunterrichtsbezug. In M. Haider & al (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 78–83). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bergmüller, C., & Taube, D. (2023). Authentizität von Lehrkräften im BNE-Kontext. *jlb*, 23(3), 56–64.
- Blühdorn, I. (2020). Die Gesellschaft der Nicht-Nachhaltigkeit. Skizze einer umweltsoziologischen Gegenwartdiagnose. In I. Blühdorn (Hrsg.), *Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die sozial-ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet* (S. 83–160). Bielefeld: transkript.
- BMBF (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin: BMBF.
- BMUV (1992). *Agenda 21. Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen in Rio de Janeiro*. Bonn: BMUV.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* (10. Aufl.). Opladen Toronto: Budrich/UTB.
- Bourn, D., Kalsoom, Q., Soysal, N., & Ince, B. (2023). *Student Teachers' Understanding and Engagement with Education for Sustainable Development (ESD) in England, Türkiye (Turkey) and Pakistan*. London: UCL.
- Brock, A., & Holst, J. (2022). *Schlüssel zu Nachhaltigkeit und BNE in der Schule*. Freie Universität Berlin, Institut Futur.
- Bröll, L., & Haustein, A. (2023). Zu Begriffsverständnis und Umsetzung von BNE im Sachunterricht der Grundschule – Ergebnisse einer Untersuchung mit Studierenden sowie Lehrkräften. In M. Haider & al (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 84–90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J., & Blasse, N. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis. *ZEP*, 46(2), 4–9.
- Euler, P. (2022). „Nicht-Nachhaltige Entwicklung“ und ihr Verhältnis zur Bildung. Das Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Widerspruch von Systemmodernisierung und grundsätzlicher Systemtransformation. In C. Michaelis & F. Berding (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen* (S. 71–88). Bielefeld: wbv.
- Gräsel, C. (2020). „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ – Wie implementiert man dieses Konzept in die Lehrerbildung? In A. Keil, M. Kuckuck & M. Faßbender (Hrsg.), *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten* (S. 23–31). Münster New York: Waxmann.
- Hamborg, S. (2023). Zuviel des Guten. Proklamationen und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation. *DDS*, 115(2), 153–161.
- Hauff, V. (Hrsg.). (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft (dt. Fassung des Brundtland-Berichts)*. Greven: Eggenkamp.
- 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.
- Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Koller, H.-C. (2023). *Bildung anders denken* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koskela, T., & Kärkkäinen, S. (2021). Student teachers' change agency in education for sustainable development. *JTES*, 23(1), 84–98.
- Laub, J. (2023). Antinomien einer BNE als Herausforderung angehender Lehrkräfte. *jlb*, 23(3), 46–55.
- Przyborski, A., & Wohrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (5. Aufl.). Berlin Boston: De Gruyter.
- Pufé, I. (2014). Was ist Nachhaltigkeit? Dimensionen und Chancen. *APUZ*, 64(31-32), 15–21.
- Rau, F., & Rieckmann, M. (2023). Bildung in einer Kultur der Nachhaltigkeit und Digitalität. *MedienPädagogik*, 52, 21–46.
- Ringel, A., & Sauerwein, M. (2016). Gelingensfaktoren einer erfolgreichen Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine qualitative Studie über Lehramtsstudierende. *Socience*, 1, 81–90.
- Schreiber, V., Krüger-Potratz, M., & Racherbäumer, K. (2023). Editorial zum Schwerpunktthema: Nachhaltigkeitsbildung – eine Herausforderung für die Schule. *DDS*, 115(2), 89–93.
- Singer-Brodowski, M., & Kminek, H. (2023). Zu den Zielen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Stand der Implementierung im deutschen Schulsystem. *DDS*, 115(2), 94–104.
- Sjögren, H. (2019). More of the same: A critical analysis of the formations of teacher students through education for sustainable development. *EER*, 25(11), 1620–1634.
- Strehle, T. (2023). Wie positionieren sich Studierende des Lehramtes Grundschule im Diskurs um Klimagerechtigkeit? In M. Haider & al (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 110–115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thompson, C. S., & Wilmot, A.-M. (2022). Student-teachers' perspectives on sustainable development: an analysis of their learning and growth experiences in implementing an SD project. In W. Leal Filho & C. R. Portela de Vasconcelos (Hrsg.), *Handbook of best practices in sustainable development at university level* (S. 353–375). Cham: Springer.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: UN.
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change. *JESD*, 1(2), 191–198.
- Vare, P., Lausselet, N., & Rieckmann, M. (Hrsg.). (2022). *Competences in education for sustainable development: critical perspectives*. Cham: Springer.
- Weselek, J., & Wohnig, A. (2020). Praxisvorstellungen und -erfahrungen von Studierenden und Referendar/-innen zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Unterricht. *ZDG*, 11(2), 72–90.
- Weselek, J., & Wohnig, A. (2021). Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer Verantwortungsübernahme als Teil Globalen Lernens. Was heißt hier Neutralität? *ZEP*, 44(2), 4–10.

**Hinweis des Verlags** Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.