



Sarah Böse

Die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht

Eine rekonstruktive Fallstudie zu Motiven von Lehrkräften in der Grundschule

Sarah Böse

Die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht

Eine rekonstruktive Fallstudie zu Motiven
von Lehrkräften in der Grundschule

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2023. Verlag Julius Klinkhardt.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.
Foto Umschlagseite 1: © Mark Mags, Pixabay.
Foto Umschlagseite 4: Jung Fotografie.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6053-6 Digital doi.org/10.35468/6053

ISBN 978-3-7815-2610-5 Print

Zusammenfassung

Als zentrale „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki 1993), denen sich schulische Bildung zuwenden sollte, können u.a. die globalen Herausforderungen der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit innerhalb unserer Gesellschaften sowie der sowohl gegenwärtig als auch zukünftig schonende und verantwortungsvolle Umgang mit Ressourcen gelten. Angesichts dessen sowie rascher gesellschaftlicher Wandlungsprozesse und zunehmend komplexerer Herausforderungen gewinnt die Innovationsfähigkeit der Institution Schule an Bedeutung, denn ihr kommt die Aufgabe zu, Kinder und Jugendliche zur aktiven Gestaltung einer ökologisch tragfähigen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte zu befähigen. An diesen schulischen Bildungsauftrag knüpft die vorgelegte Dissertationsschrift an.

Ausgehend von Befunden, die darauf verweisen, dass erstens insbesondere im Grundschulbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Schule und Unterricht noch nicht hinreichend strukturell verankert ist und zweitens Lehrkräfte und ihre Motivation entscheidend beim Transfer von Innovationen und der Implementierung programmatischer Leitbilder schulischer Bildung sind, wird in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen, welche biographischen Dispositionen und Motive sich bei Grundschullehrkräften zeigen, die BNE im Sachunterricht umsetzen. Damit liegt die Arbeit im Schnittfeld von biographischer Professionalisierungs-, Nachhaltigkeits- und schulischer Implementationsforschung. In den theoretischen Bezügen werden zunächst der Diskurs um Nachhaltigkeit und entsprechende Bildungskonzeptionen sowie ferner Ansätze der Implementations-, Innovations-, Umsetzungsforschung sowie der (biographischen) Professionalisierungsforschung herangezogen. Für die empirische Untersuchung wurden problemzentrierte Interviews mit Grundschullehrkräften in Niedersachsen geführt und sequenzanalytisch in Anlehnung an die Objektive Hermeneutik ausgewertet. Ziel ist es, unterschiedliche fallspezifische Orientierungs- und Deutungsmuster sowie Motivlagen in Bezug auf die Umsetzung von BNE zu rekonstruieren und Zusammenhänge zwischen biographischen und sozialen Strukturen und den Motiven zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht bei Lehrer*innen zu untersuchen.

Abstract

The central “epoch-typical key problems” (Klafki 1993) that school education should address include the global challenges of socially produced inequality within our societies as well as the careful and responsible use of resources, both now and in the future. In view of this, as well as rapid processes of social change and increasingly complex challenges, the innovative capacity of the school as an institution is gaining in importance, because it has the task of enabling children and young people to actively shape an ecologically sustainable, economically efficient and socially just environment, considering global aspects. The presented dissertation ties in with this educational mission in schools. Based on findings that indicate that, firstly, education for sustainable development (ESD) is not yet sufficiently structurally anchored in schools and teaching, especially in the primary school sector, and secondly, that teachers and their motivation are decisive in the transfer of innovations and the implementation of programmatic models of school education, the present work investigates the question of which biographical dispositions and motives are evident in primary school teachers, implementing ESD in subject “Sachunterricht”. Thus, the work lies at the intersection of biographical professionalization, sustainability and school implementation research. In the theoretical references, the discourse on sustainability and corresponding educational concepts as well as approaches of implementation, innovation, implementation research as well as (biographical) professionalization research are used. For the empirical study, problem-centered interviews with primary school teachers in Lower Saxony were conducted and evaluated using sequence analysis based on objective hermeneutics. The aim is to reconstruct different case-specific patterns of orientation and interpretation as well as motives in relation to the implementation of ESD and to investigate connections between biographical and social structures and the motives for implementing education for sustainable development in “Sachunterricht” among teachers.

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im Mai 2022 von dem Promotionsausschuss des Fachbereichs 1 der Universität Hildesheim als Dissertation angenommen.

Die Studie liegt im Schnittfeld von biographischer Professionalisierungs-, Nachhaltigkeits- und schulischer Implementationsforschung und widmet sich einer Frage, die wir uns in ähnlicher Form oft auch in unserem Alltag stellen: Warum machen wir eigentlich das, was wir machen? Die Antwort darauf können wir nur tief in unserem Inneren, im Unbewussten finden, weshalb das mit dieser Arbeit verfolgte Anliegen, die Motive von Sachunterrichtslehrer*innen für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung zu erforschen, auch nur dadurch realisiert werden konnte, dass die befragten Lehrer*innen mir ihr Vertrauen entgegenbrachten, Einblicke in ihr Inneres zu gewähren. Aus diesem Grund möchte ich an erster Stelle meinen Interviewpartner*innen für dieses Vertrauen danken, denn ohne sie hätte ich diese Forschung nie durchführen und diese Arbeit nie schreiben können.

Besonders großer Dank gilt meiner Doktormutter Prof. Dr. Katrin Hauenschild. Sie weckte bereits während meines Studiums mein Interesse an Bildung für nachhaltige Entwicklung und an der Forschung und motivierte mich zu jeder Zeit, mein Vorhaben zu realisieren. Für die wertschätzende Unterstützung in all den Jahren danke ich ihr sehr!

Prof. Dr. Melanie Fabel-Lamla danke ich für die Übernahme meiner Zweitprüfung und die Inspiration, mich in die rekonstruktive Forschung einzuarbeiten.

Dr. Juliane Spiegler danke ich für die zahlreichen aufbauenden Gespräche, für das Gefühl, auch während pandemiebedingten Lock-Downs nie allein zu sein (und das, obwohl uns 300 km trennten) und für die wertvollen Denkanstöße während unserer Forschungstreffen.

Außerdem gilt großer Dank meinen lieben Kolleg*innen (und inzwischen auch Freund*innen) im Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht Dr. Matthias Furtner, Dr. Anne Niermann, Isabel Grollmus, Dr. Lena Ohnesorge und Tobias Ahlgrim für die aufmunternden Gespräche auf dem Flur, einen Kaffee oder eine 5-Minuten-Terrine und selbstverständlich für die umfangreichen Beratungen zu meiner Doktorarbeit.

Zu guter Letzt möchte ich meiner lieben Familie danken, die immer an mich geglaubt und mir den Rücken nicht nur freigehalten, sondern auch gestärkt hat: Pascal und Sophie, Mami und Stefan, Papi, Brudi, meine Schwiegereltern Conny und Peter und insbesondere auch meine Stiefmama Chrissi, die das sorgfältige und umfangreiche Korrektorat der gesamten Arbeit übernommen hat!

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1 Einleitung	11
2 Bildung für nachhaltige Entwicklung	15
2.1 Nachhaltige Entwicklung von den Anfängen bis heute	16
2.2 Grundlagen zu nachhaltiger Entwicklung	22
2.2.1 Das Postulat der Gerechtigkeit	23
2.2.2 Modelle nachhaltiger Entwicklung	27
2.2.3 Nachhaltigkeitsstrategien	33
2.3 Grundlagen zu BNE	36
2.3.1 Entwicklung von BNE	36
2.3.2 Gestaltungskompetenz als zentrales Ziel von BNE	42
2.3.3 Bildungsinhalte	52
2.3.4 BNE in der Schule: Didaktische Prinzipien und Unterrichtsmethodik ...	53
3 Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule	61
3.1 Lernpsychologische Voraussetzungen von Kindern	61
3.1.1 Kognitive Voraussetzungen	62
3.1.2 Motivationale Voraussetzungen	64
3.1.3 Prosoziale und moralische Entwicklung	66
3.2 Fachdidaktische Voraussetzungen des Sachunterrichts	68
3.2.1 Vielperspektivischer Sachunterricht	68
3.2.2 Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts	72
3.2.3 BNE im Sachunterricht: (k)eine neue Herausforderung	77
4 Die Bedeutung von Lehrer*innen für die Umsetzung von BNE	85
4.1 BNE in der Lehrer*innenbildung	86
4.1.1 Programmatische Zielsetzungen	86
4.1.2 Lehrer*innen als Change Agents – Forschungen zum Transfer von BNE in die Schulen	89
4.1.3 Empirische Ergebnisse aus der Umweltbildungsforschung mit Lehrer*innen	93
4.2 Die Bedeutung der Lehrer*innenprofessionalisierung für BNE	102
4.2.1 Professionstheoretische Ansätze	103
4.2.2 Zentrale Ergebnisse der Professionsforschung im Hinblick auf BNE ...	111
5 Zusammenfassung und Herleitung der Fragestellung	117
6 Methodologische und methodische Grundlagen zur Studie	123
6.1 Empirische Sozialforschung	123
6.2 Gütekriterien qualitativer Sozialforschung	126
6.3 Auswahl der Methoden für die Fallrekonstruktionen	128
6.3.1 Erhebung mit problemzentrierten Interviews	129
6.3.2 Auswertungsverfahren: Rekonstruktion biographischer und sozialer Sinnstrukturen	132

6.4	Erhebung	139
6.4.1	Erhebungsinstrumente	139
6.4.2	Auswahl der Interviewpartner*innen und Zugang zum Feld	143
6.4.3	Aufbereitung des Materials	144
7	Fallrekonstruktionen	147
7.1	Fall Herr Borretsch – Der Umweltbewegte	147
7.1.1	Biographische Entwicklung	147
7.1.2	Nachhaltigkeit zwischen Privatem und Schule	154
7.1.3	BNE-relevante Orientierungen	157
7.2	Fall Frau Salbei – von der Unentschlossenen zur Initiatorin	162
7.2.1	Biographische Entwicklung	162
7.2.2	Nachhaltigkeit zwischen Privatem und Schule	169
7.2.3	BNE-relevante Orientierungen	172
7.3	Fall Frau Kalmus – Die Schulentwicklerin	180
7.3.1	Biographische Entwicklung	180
7.3.2	Nachhaltigkeit zwischen Privatem und Schule	184
7.3.3	BNE-relevante Orientierungen	186
7.4	Fall Frau Eibisch – Die Missionarin	189
7.4.1	Biographische Entwicklung	189
7.4.2	Nachhaltigkeit zwischen Privatem und Schule	195
7.4.3	BNE-relevante Orientierungen	197
8	Fallkontrastierung	207
8.1	Engagement im Spannungsfeld zwischen individueller Abgrenzung und kollektiver Verbundenheit: Die Rolle von Sozialisationsinstanzen	207
8.2	Emotionen als Brückenschlag zwischen persönlichem und schulischem Engagement	210
8.3	Verantwortungsattributionen und ihr Potenzial zur Entgrenzung von Unterricht	212
9	Ethisch-normative Implikationen im Konflikt zur professionellen Umsetzung von BNE – Reflexion und Diskussion der Ergebnisse	217
9.1	Reflexion der Ergebnisse im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen zu nachhaltiger Entwicklung und BNE	217
9.2	Reflexion der Ergebnisse im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen zum Sachunterricht	223
9.3	Reflexion des Forschungsprozesses und der methodologisch-methodischen Verortung	225
10	Fazit	229
	Verzeichnisse	233
	Tabellenverzeichnis	233
	Abbildungsverzeichnis	233
	Abkürzungsverzeichnis	234
	Literaturverzeichnis	235

1 Einleitung

Nachhaltigkeit – ein Schlagwort, das seit mehr als drei Jahrzehnten einen gesellschaftlichen Kurs markiert, der auf das langfristige Wohlergehen von Mensch und Natur gerichtet ist, indem globalen Problemlagen wie dem anthropogen verursachten Klimawandel, Armut und Biodiversitätsverlust entgegengewirkt werden soll. Politik und Wissenschaft sind sich einig: Die aktuellen Entwicklungen sind zukünftig nicht tragbar; der Earth Overshoot Day (Erdüberlastungstag)¹ lag im Jahr 2023 auf dem 02. August, d. h., bis zu diesem Tag wurden alle nachwachsenden Ressourcen, die die Ökosysteme der Erde in einem Jahr produzieren können, verbraucht. In der Folge bräuchte es mehr als 1,5 Erden, um dauerhaft in diesem Umfang zu leben.

Das Bild *Blue Marble*, das im Jahr 1972 von der Raumfahrtcrew *Apollo-17* aus dem Weltall auf dem Weg zum Mond aufgenommen wurde, ist das vermutlich symbolträchtigste Bild von der Erde. Es verdeutlicht zugleich die Schönheit und Verletzlichkeit dieses Planeten und wurde für viele Menschen zu einem Symbol seiner Zerbrechlichkeit. Die Umweltschutzbewegung der 1970er-Jahre verwendete es für zahlreiche Kampagnen. Der Earth Overshoot Day und Blue Marble verdeutlichen vor allem eines: Es gibt nur einen Planeten Erde und es erfordert folglich veränderte Verhaltensweisen, um das Leben auf ihm langfristig zu sichern.

Die internationale Politik zielt spätestens seit der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro auf eine nachhaltige Entwicklung – eine Entwicklung, die, wie der Brundtland-Bericht bereits 1987 formulierte, die Bedürfnisse gegenwärtiger Generationen befriedigt, ohne zukünftigen Generationen die Möglichkeit zu nehmen, eigene Bedürfnisse zu befriedigen. Heute wird das Leitbild nachhaltiger Entwicklung u. a. mit 17 Nachhaltigkeitszielen (Sustainable Development Goals – kurz SDGs) verfolgt, die international in der Agenda 2030 Fuß fassen und sich in nationalen Nachhaltigkeitsstrategien mit regionsspezifischen Schwerpunkten niederschlagen. Strategien zur Umsetzung werden unterschiedlich diskutiert, allen voran aber wird Bildung, und zwar in allen Bereichen und für das lebenslange Lernen, als unerlässliche Voraussetzung für die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung fokussiert: Das Kapitel 36 der Agenda 21 betont eine Neuausrichtung von Bildung auf nachhaltige Entwicklung, die Vereinten Nationen riefen für die Jahre 2005 bis 2014 die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ aus, deren Zielsetzung im BNE-Weltaktionsprogramm der Bonner Erklärung von 2015 fortgeführt wird, und das vierte SDG zielt auf eine inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung ab. Insofern sind nachhaltige Entwicklung wie auch Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in erster Linie politische Anliegen für eine gesellschaftliche Transformation. Es irritiert daher nicht, dass von Beginn an Diskussionen geführt wurden über die Legitimation, Bildung als Mittel (oder Instrument) für politische Zielsetzungen einzusetzen (vgl. Hamborg 2017, S. 16f.)². Argumente dafür verweisen meist auf den durch BNE angestrebten Kompetenzerwerb, der in Form von Gestaltungskompetenz (vgl. Rost 2002; de Haan 2008) im Kern auf das Reflektieren von Leitbildern abzielt und Menschen dazu befähigen soll, individuelle Entscheidungsdilemmata zu bewältigen sowie ihre Lebenswelt verantwortungsvoll und

1 Das Datum des Earth Overshoot Day wird seit 1961 vom Global Footprint Network errechnet. Der CO²-Fußabdruck ist Messinstrument, um die Nachhaltigkeit des menschlichen Lebens zu bestimmen. Er gibt an, wie viele CO₂-Emissionen ein Mensch in einer bestimmten Zeit verursacht (vgl. Global Footprint Network: <https://www.overshootday.org/>).

2 Vgl. hierzu auch das widerstreit-gespräch 2 mit Detlef Pech und Meike Wulfmeyer, moderiert von Lydia Murmann in widerstreit-sachunterricht 2009.

zukunfts-fähig mitzugestalten. „Die Vermittlung dieser Kompetenzen erfordert pädagogische Professionalität, die selbst wiederum spezifische Formen der Reflexivität voraussetzt“ (Maack 2018, S. 12). Zwischen politischer Zielsetzung und der Umsetzung in der Praxis vermitteln also sogenannte BNE-Multiplikator*innen (teils auch BNE-Akteur*innen genannt), die vor der Herausforderung stehen, den Transfer von der Theorie des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung in die formelle, non-formale und informelle Bildung zu leisten und Gestaltungskompetenz bei den Lernenden zu fördern. Der Schule kommt dabei eine besondere Rolle zu, da sie die einzige Bildungsinstitution ist, die fast alle Menschen erreicht. Und schon Klafki formulierte 1994 als Ziel für eine zeitgemäße Bildung im Kern das, was BNE Jahre später intendiert:

„Innerhalb schulischer Bildungsprozesse müssten wir es also den Kindern und Jugendlichen ermöglichen und ihnen die Anforderungen stellen, eine Denkhaltung zu entwickeln, dergemäß prinzipiell nach wahrscheinlichen oder möglichen, gewichtigen Nebenfolgen etablierter Regelungen, Institutionen, Handlungs- und Denkweisen oder aber geplanter Veränderungen technischer, ökonomischer, sozialer, administrativer, politischer Art gefragt wird“ (Klafki 1994, S. 60 f.).

Als Anschlag oder Anreiz für sowohl strukturelle als auch (schul-)programmatische Veränderungen wurden neben der Förderung von BNE-Projekten durch die UN-Dekade auch Modellprojekte (wie die BLK-Programme „21“ und „Transfer-21“) initiiert sowie Auszeichnungen wie die „Agenda-21-Schule“ für besonderes Engagement im Bereich BNE verliehen. „Gute Chancen“ sprechen dabei Rode, Bolscho & Hauenschild (2006) BNE in der Schule zu. Sie untersuchten in einer Pilotstudie „Ausmaß und unterrichtliche Umsetzung von Inhalten [...], die in enger Verbindung zu BNE stehen und in Umweltbildung, interkulturellem und globalem Lernen, aber auch in ersten Ansätzen zu BNE zu identifizieren sind“ (Rode et al. 2006, S. 33), und erkennen eine deutliche Basis für BNE. Dennoch ist auch knapp zehn Jahre später eine dauerhaft strukturelle Verankerung dieser Maßnahmen noch immer nicht erzielt worden, wie z. B. Michelsen, Grunenberg, Mader & Barth (2015) im Greenpeace-Nachhaltigkeitsbarometer konstatieren: „Der Stellenwert von nachhaltiger Entwicklung im Unterricht ist in den letzten Jahren deutlich angestiegen. [...] Wie so oft bei raschen Ausbreitungen kann die Entwicklung der Qualität bislang aber nicht mithalten“ (ebd., S. 126). Und auch im jüngsten Greenpeace-Nachhaltigkeitsbarometer wird die weiterhin fehlende flächendeckende Implementation von BNE in Lehrplänen moniert (vgl. Kress 2021). Grundmann (2017) stellt in ihrer Dissertation zur strukturellen Verankerung von BNE in Schulen fest, „dass Schulen Nachhaltigkeit und BNE in drei konkreten schulischen Handlungsfeldern fördern: Lehren und Lernen, im Schulbau und -gelände sowie im Schulalltag“ (ebd., S. 231). Besondere Verantwortung für die dauerhafte Umsetzung besitzt dabei der Regelunterricht, da jegliches außerunterrichtliche Engagement zu viel zeitliche Kapazität von Lehrer*innen erfordert und somit nicht langfristig haltbar ist (vgl. ebd.). Grundmann kritisiert darüber hinaus jedoch, dass einige Schulen auf die Vermittlung *richtigen* Verhaltens abzielen (vgl. ebd., S. 233), was auf unzureichende pädagogische Professionalität schließen lässt, die auch Maack (2018) in einer weiteren Studie zu Hürden von BNE attestiert und in erster Linie auf die fehlende Reflexionskompetenz der Akteur*innen zurückführt (vgl. ebd., S. 162). Die Ergebnisse ihrer Studie beziehen sich zwar auf BNE-Akteur*innen aus der non-formalen Bildung, jedoch lassen sie potenziell auch Rückschlüsse auf die generelle Umsetzung von BNE zu bzw. eröffnen sie weitere Fragen, die in Richtung Umsetzung von BNE in der Schule gestellt werden können.

Ausgehend also von dem Ziel, BNE flächendeckend zu implementieren, wobei Lehrer*innen eine Schlüsselrolle zukommt, müsste möglicherweise nicht nur der Blick auf Barrieren für die Umsetzung gerichtet werden, sondern vielmehr aus einer anderen Perspektive danach gefragt

werden, was Lehrer*innen motiviert, BNE umzusetzen, denn auch, wenn BNE nicht an allen Schulen umgesetzt wird, gibt es vereinzelt Schulen und Lehrer*innen, die sich der Herausforderung stellen und nachhaltigkeitsrelevante Inhalte und Kompetenzen im Unterricht aufgreifen. Die Frage ist also, was motiviert diese Lehrer*innen zur Umsetzung von BNE? Aus den Antworten könnten sodann Rückschlüsse auf potenzielle Stellschrauben gezogen werden, die eine gezieltere Implementation von BNE ermöglichen. Als besonders interessant erscheint dabei der Blick in die Grundschule, in der der Sachunterricht auf Grund seiner fachintegrativen Ausrichtung eine zentrale Bedeutung für die Umsetzung von BNE hat. Hingegen galt die Grundschule für manche Modellprojekte (z. B. BLK-Programm „21“) als große Herausforderung, da Kindern der Umgang mit nachhaltigkeitsrelevanten Themen nicht zugetraut wurde, und auch curriculare Vorgaben hinkten lange Zeit noch hinterher³. Und doch gibt es Lehrer*innen, die bereits in der Grundschule BNE umsetzen, weshalb bei ihnen offensichtlich die Motivation größer zu sein scheint als die Wahrnehmung vermeintlicher Hürden von außen. So stellen auch Trempler, Gräsel & Schellenbach-Zell (2013) fest: „Der Transfer von Innovationen in die Schule wird entscheidend durch die Motivation von Lehrkräften bestimmt“ (ebd., S. 329). Dabei erscheint es vor allem interessant, die impliziten Motive zu erforschen, also solche, die den Lehrer*innen nicht bewusst sind und zu denen sie keine konkreten Aussagen tätigen können. Heckhausen & Heckhausen (2018) definieren mit Verweis auf McClelland/Koestner & Weinberger (1989):

„Überdauernde individuelle Motivdispositionen, die in neuerer Zeit in Abgrenzung von expliziten Motiven (d. h. Zielen) als implizite Motive bezeichnet werden [...], sind in der frühen Kindheit gelernte, emotional getönte Präferenzen (habituelle Bereitschaften), sich immer wieder mit bestimmten Arten von Anreizen auseinander zu setzen“ (ebd., S. 5).

Weil also implizite Motive u. a. biographisch angelegt sind, sollte für ihre Erforschung der Blick auch auf Lehrer*innenbiographien gerichtet werden. Aus diesem Grund wird für die vorliegende Forschungsarbeit der folgenden Frage nachgegangen:

*Welche Zusammenhänge können zwischen sozialen und biographischen Strukturen und den Motiven zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht bei Lehrer*innen rekonstruiert werden?*

Ziel ist es, die Innovation BNE in ihrer Umsetzung im Bildungswesen zu verstehen und in Bezug zu den Akteur*innen zu setzen, die maßgeblich an der Umsetzung beteiligt sind. Um die Frage beantworten zu können, wird sich in den theoretischen Bezügen zuerst mit der Bildungskonzeption BNE (Kapitel 2) befasst, wofür zunächst der Begriff der Nachhaltigkeit sowie das Leitbild nachhaltiger Entwicklung dargestellt werden. Davon ausgehend werden die Grundlagen zu BNE diskutiert. Anschließend wird der Fokus auf die Umsetzung von BNE in der Grundschule, speziell im Sachunterricht gelegt (Kapitel 3), denn die Grundschule als erste Schule für *alle* sowie das integrative Fach Sachunterricht erscheinen als besonders bedeutsam für die Umsetzung von BNE. Damit sind sowohl die Zielvorgaben als auch die Voraussetzungen für BNE dargelegt. Im letzten theoretischen Kapitel liegt das Hauptaugenmerk auf den Lehrer*innen und der Bedeutung der Lehrer*innenbildung für die Umsetzung von BNE (Kapitel 4). Zentral sind dabei auch bedeutsame Forschungsergebnisse aus aktuellen Professionalisierungsdiskur-

3 Im Niedersächsischen Kerncurriculum für den Sachunterricht manifestierte sich BNE erst in der jüngsten Fassung von 2017. Im Perspektivrahmen Sachunterricht der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013) wurde BNE immerhin vier Jahre zuvor als perspektivenvernetzenden Themenbereich aufgenommen; für Niedersachsen gilt BNE erst seit dem Runderlass der KMK aus dem Jahr 2021 als verbindlich in der Schule umzusetzen.

sen. Eine Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen erfolgt in Kapitel 5, in dem auch ausführlich die Fragestellung hergeleitet wird.

Im empirischen Teil wird sich dann mit den impliziten Motiven von Sachunterrichtslehrer*innen für die Umsetzung von BNE im Unterricht befasst. Um die Zusammenhänge zwischen Motiven und biographischen Dispositionen zu erarbeiten, bietet sich ein rekonstruktives Verfahren an (Kapitel 6), womit auch der Anspruch eingelöst wird, eine deskriptiv-analytische Distanz zum normativen Anliegen von BNE einzuhalten (vgl. Hamborg 2017, S. 15; weiterführend zur Unterscheidung zwischen deskriptiv-analytischer und präskriptiv-normativer Forschung im Kontext von Innovationen vgl. auch Rürup/Bormann 2013, S. 18 f.). Rekonstruktive Verfahren ermöglichen es zudem, die impliziten, latenten Motive herauszuarbeiten. Die Datengrundlage stellen problemzentrierte Interviews dar, die Einblicke in die subjektiven Sichtweisen, Erfahrungen und Deutungsmuster der Lehrer*innen bieten. Die Interviews werden mittels Objektiver Hermeneutik ausgewertet, deren Herzstück die Sequenzanalyse ist. Die Rekonstruktion der sequenziellen Anschlüsse eröffnet einen Zugang zur Fallspezifität und zu den latenten, impliziten Sinnstrukturen des Falles. Ausgehend von dieser Analyse werden dann exemplarische Fälle ausführlich vorgestellt (Kapitel 7) und anhand generalisierender Dimensionen miteinander verglichen (Kapitel 8). Die rekonstruierten Motive für die Umsetzung von BNE werden abschließend vor dem Hintergrund der theoretischen Bezüge diskutiert und interpretiert (Kapitel 9). In diesem Kapitel werden auch das Forschungsvorgehen sowie die Reichweite der Ergebnisse reflektiert. Mit einer abschließenden Zusammenfassung im Fazit endet die Arbeit (Kapitel 10).

Die vorliegende Arbeit liegt im Schnittpunkt von biographischer Professionalisierungs-, Nachhaltigkeits- und schulischer Implementationsforschung.

Ausgehend von Befunden, die darauf verweisen, dass erstens insbesondere im Grundschulbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Schule und Unterricht noch nicht hinreichend strukturell verankert ist und zweitens Lehrkräfte und ihre Motivation entscheidend beim Transfer von Innovationen und der Implementierung programmatischer Leitbilder schulischer Bildung sind, wird in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen, welche biographischen Dispositionen und Motive sich bei Grundschullehrkräften zeigen, die BNE im Sachunterricht umsetzen.



Die Autorin

Dr. Sarah Böse, Jg. 1987, ist seit Abschluss ihres Studiums für das Grundschullehramt wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht der Universität Hildesheim. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind neben BNE auch die Lehrkräfteprofessionalisierung, Kasuistik in der (inklusive) Lehrkräftebildung sowie Mobilitätsbildung im Sachunterricht.

978-3-7815-2610-5



9 783781 526105