

Bildung für
nachhaltige Entwicklung
BNE

Bibliografie:

Sarah Ryser, Andreas Stettler und
Caroline Brönnimann:
Was beeinflusst das BNE-Handeln
von Lehrpersonen?

journal für lehrerInnenbildung, 23 (3), 36-44.
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2023-03>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2023>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no. 3
2023

03

*Sarah Ryser,
Andreas Stettler und
Caroline Brönnimann*

Was beeinflusst das BNE-Handeln
von Lehrpersonen?

Einleitung

In der Schweiz ist Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als normatives Konzept und fächerübergreifendes Thema im Deutschschweizer Lehrplan 21 (LP21) verankert. Somit werden Lehrpersonen in die Pflicht genommen, BNE im Unterricht zu integrieren. Die Frage der Umsetzung ist herausfordernd, da BNE national und international aus politischer und wissenschaftlicher Sicht kontrovers diskutiert wird. Dabei soll der BNE-Unterricht die Lernenden dazu bringen, die normativen Konzepte von nachhaltiger Entwicklung (NE) zu übernehmen und gleichzeitig sollen sie aber auch NE-Zusammenhänge selbstständig beurteilen und ihr Verhalten nach eigenen Abwägungen und Entscheidungen ausrichten können. Diese Ambivalenz wird hier als Democratic Paradox diskutiert. Es stellt sich die Frage, sollen die Lernenden durch Bildung angeregt werden, die ‚richtige‘ Sichtweise einzunehmen und entsprechend zu handeln oder selbst kritisch denken und selbstbestimmt handeln? (Hamborg, 2018, S. 20; vgl. u. a. Jickling & Wals, 2012; Marchand, 2015). Dieses Paradox konfrontiert Lehrpersonen mit Spannungsfeldern, was normative Konzepte im Unterricht im Allgemeinen und BNE im Speziellen betrifft. Eine dreijährige Forschung der PHBern untersucht dies mit folgender Forschungsfrage: *Welche Spannungsfelder nehmen Lehrpersonen bei der Umsetzung von normativen BNE-Konzepten wahr und welcher Umsetzungsstrategien bedienen sie sich in der Folge im Unterricht?*

Der vorliegende Artikel geht auf den bildungspolitischen Kontext der Schweiz zu BNE ein, stellt verschiedene BNE-Ansätze vor und skizziert die Methodik der Forschung. Im Anschluss werden erste Ergebnisse aus der ethnografischen Datenerhebung vorgestellt und daraus eine vorläufige Konklusion gezogen.

BNE im bildungspolitischen Kontext der Schweiz

Mittlerweile ist BNE überfachlich im Curriculum aller Stufen der obligatorischen Schule verankert und will die Auseinandersetzung mit zeitlichen, lokalen sowie globalen Veränderungen und Entwicklungen in der Schule und im familiären Umfeld fördern.

NE wird fächerübergreifend bearbeitet und im LP21 mit drei Kreisen sowie zwei Achsen dargestellt. Die Kreise stehen für die Zieldimen-

sionen Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft und die Achsen für Zeit (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) und Raum (lokal, global). Damit werden die Spannungsfelder von ökonomischen, ökologischen und sozialen Ansprüchen an menschliches Handeln und ihre zeitlichen und räumlichen Dimensionen dargestellt (vgl. D-EDK, 2016).

Die hier vorgestellte Studie nimmt den Schweizer Kontext, die erwähnten Absichten und Umsetzungsstrategien auf und untersucht BNE im Technischen und Textilen Gestalten (TTG). Der LP21 nimmt für das Fach TTG bei der Thematisierung des Konsumverhaltens, bei der Auswahl von Werkstoffen und Verfahren ökonomische, ökologische und human-soziale Kriterien auf. Diese Elemente bilden die BNE-Anknüpfungspunkte im Unterricht. Sie stellen eine Verbindung zu gesellschaftlichen und technischen Kontexten her und bilden konkrete, erlebbare Bezüge zum Alltag. Im TTG-Unterricht sind sie durch die Materialisierung besonders erkennbar. Alle Facetten von der Gewinnung über die Bearbeitung bis hin zur Entsorgung bzw. Umnutzung können anhand der Schaffensprozesse im Unterricht thematisiert werden. Lehrpersonen sind herausgefordert, ihren Unterricht in der Spannung zwischen persönlichen Ansprüchen, inhaltlichen Bezügen und gesellschaftlich ausgehandelten normativen Vorgaben aus der Politik professionell umzusetzen und zu gestalten.

Eines dieser Spannungsfelder ist das bereits erwähnte Democratic Paradox. Hierzu haben Vare und Scott (2008) zwei unterschiedliche Konzeptionen von BNE beschrieben, welche jeweils eine Forderung des Democratic Paradox aufzeigen. Sie nennen diese zwei Konzeptionen BNE1 und BNE2. Bei BNE1 geht es darum, dass die Schüler*innen nachhaltige Verhaltens- und Denkweisen (Vare & Scott, 2007, S. 192) übernehmen sollen (erste Forderung des Democratic Paradox). Bei einer BNE2 hingegen, geht es um die Förderung von kritischem Denken und dem Hinterfragen, wie auch Erkunden von Dilemmata und Widersprüchen, welche einer nachhaltigen Entwicklung inhärent sind (Vare & Scott, 2007, S. 193; zweite Forderung des Democratic Paradox). Beiden Ansätzen liegt eine unterschiedliche Handlungsmotivation zugrunde. Bei BNE1 sollen die Verhaltensweisen übernommen und umgesetzt werden, Bei BNE2 sollen die Verhaltensweisen aus der eigenen kritischen Beurteilung hervorkommen. Ganz ähnlich beschreiben Wals, Geerling-Eijff, Hubeek, van der Kroon & Vader (2008) BNE-Konzeptionen unter den Begriffen instrumenteller und emanzipatorischer Ansatz.

Für Lehrpersonen stellt sich im Rahmen des Unterrichtes die Frage, nach welchem BNE-Konzept sie unterrichten sollen. Dabei sind sich beide Autorengruppen einig, dass die Wahl des BNE-Konzepts vom behandelten Inhalt abhängig ist. Entscheidend sind hier der Unsicherheitsgrad (Ambiguitätstoleranz, Fähigkeit mit Mehrdeutigkeit und Widersprüchlichkeit umgehen zu können) und der Komplexitätsgrad (Vare & Scott, 2007, S. 192; Wals et al., 2008, S. 64). Daraus folgt, dass für Inhalte mit tiefem Komplexitäts- und Unsicherheitsgrad durchaus eine BNE1 bzw. der instrumentelle Ansatz verfolgt werden kann. Hingegen sollte bei Unterrichtsinhalten mit hohem Grad an Komplexität und Unsicherheit ein BNE2 beziehungsweise der emanzipatorische Ansatz favorisiert werden, um nicht in Konflikt mit dem Beutelsbacher Konsens und seinem Überwältigungsverbot zu geraten und seinem Kontroversitätsgebot gerecht zu werden.

Methodik und Datenerhebung

Seit Mitte 2022 wird der TTG-Unterricht von sechs Lehrpersonen über ein Jahr untersucht. Die ethnografische Datenerhebung erfolgt während vier Erhebungszeitpunkten. Ein Einstiegsinterview zum Kennenlernen der Lehrperson und Forschenden und drei teilnehmende Beobachtungen (nach Breidenstein et al., 2021) stehen im Zentrum. Im Anschluss an die Lektionen findet ein Gespräch zwischen Lehrperson und Forschenden statt. Dabei werden Beobachtungen und Highlights aus der Lektion thematisiert. Die Lehrpersonen unterrichten im Kanton Bern sowohl in unterschiedlichen Schulmodellen als auch in verschiedenen geografischen Räumen (ländlich/städtisch). Sie sind zwischen 30 und 64 Jahren alt und stehen der Forschung zu BNE wohlwollend gegenüber. Alle Erhebungen werden mit einer fix positionierten und einer mobilen Kamera gefilmt. Bei der mobilen Kamera wird während der Lektion auf die Lehrperson fokussiert. Zurzeit liegen zwanzig Interviews und fünfzehn Unterrichtsbesuche vor.

Die Auseinandersetzung der Lehrperson mit den Ansprüchen von BNE im Unterricht ist Kern der Untersuchung, da es insbesondere um ihr Handeln und ihre Interaktionen im Unterricht geht. Auf der einen Seite stehen die expliziten Kenntnisse der Lehrperson zu den BNE-Ansprüchen (normative Konzepte und Steuerungsinstrumente wie

LP21), welche die Lehrperson beeinflussen (vgl. Abb. 1). In der Mitte steht die Lehrperson mit ihren Voraussetzungen: Haltungen, BNE-Verständnis und sozio-ökonomische Variablen. Ihr Handeln im Unterricht ist in der Abbildung 1 ganz rechts dargestellt. Dieses Handeln wird durch die Voraussetzungen der Lehrperson und ihren individuellen BNE-Ansprüchen geprägt. Das Zusammenwirken der Voraussetzungen mit den BNE-Ansprüchen lässt sich aus den BNE-Praktiken – den Strategien – im TTG analysieren und zeigt sich in der Interaktion, in den Kommunikationsprozessen im Unterricht und in der Materialisierung. Unter Strategien wird in der Studie ein bewusstes und geplantes Handeln verstanden.

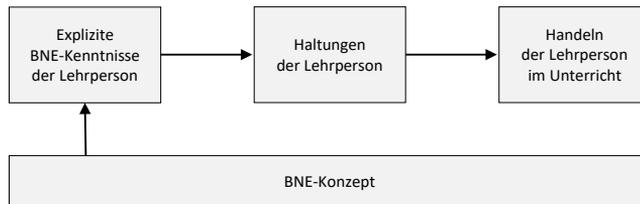


Abb. 1 Vom BNE-Konzept zum Handeln der LP im Unterricht (eigene Darstellung)

Erste Ergebnisse

Das Forschungsprojekt ist noch in einer frühen Phase. Trotzdem kann über erste Ergebnisse berichtet werden. Der Begriff „Strategien“ in der Forschungsfrage verdeutlicht, dass Lehrpersonen zumindest teilweise über bewusste, explizite Kenntnisse zu den Zusammenhängen und Modellen von BNE verfügen. Diese Kenntnisse, das war unsere Annahme, bilden die Grundlage für die Haltungen der Lehrpersonen im Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung. Diese Haltungen wiederum wären dann leitend für ein bewusstes Handeln – ein Handeln, das durch Strategien geleitet wird (Abb. 1).

In den untersuchten Lektionen konnten klare Spuren von *NE-Handeln* festgestellt werden. Dies gilt sowohl für soziale, ökonomische und ökologische Zusammenhänge, als auch bezüglich der pädagogischen Prinzipien der BNE (*éducation21*). Die Interviews legen nahe, dass die involvierten Lehrpersonen sich den Spannungsfeldern der

sozialen, ökonomischen und ökologischen Ansprüche durchaus bewusst sind und Güterabwägungen vornehmen, die die Forderungen von BNE aufnehmen. Dies wird sowohl durch ihre Haltung als auch ihr Handeln im Unterricht erkennbar. Gleichzeitig wurde in den Interviews deutlich, dass sie entweder über wenig explizite Kenntnisse zu Konzepten von BNE verfügen oder ihr Wissen einseitig oder ungenau ist. Die expliziten BNE-Kenntnisse können demzufolge nicht die Basis für ihre Haltungen und ihr Handeln im Bereich BNE bilden (Abb. 1). Diese ersten Ergebnisse führen zur Vermutung, dass Haltungen und Handlungen der Lehrpersonen nicht in erster Linie durch die Kenntnisse der BNE-Konzepte geleitet werden. Lehrpersonen nehmen das Anliegen von NE auf, ohne dass sie die Modelle und Konzepte im engeren Sinne kennen. Die Basis für ihr Handeln im Unterricht bildet nicht das explizite Wissen, sondern eine breit abgestützte gesellschaftliche Auseinandersetzung mit NE. Diese Grundbewegung sorgt dafür, dass sich das Anliegen von NE im Unterricht auf verschiedenen Ebenen manifestiert. Abbildung 2 macht deutlich, dass der gesellschaftliche Diskurs sowohl die Ebene der Konzepte als auch die Ebene des konkreten Unterrichts beeinflusst. Wir gehen davon aus, dass sowohl BNE als auch die Haltungen und Handlungen der Lehrpersonen, durch die grundlegende gesellschaftliche Bewegung hin zu NE gestützt werden und infolgedessen eine hohe Übereinstimmung haben.

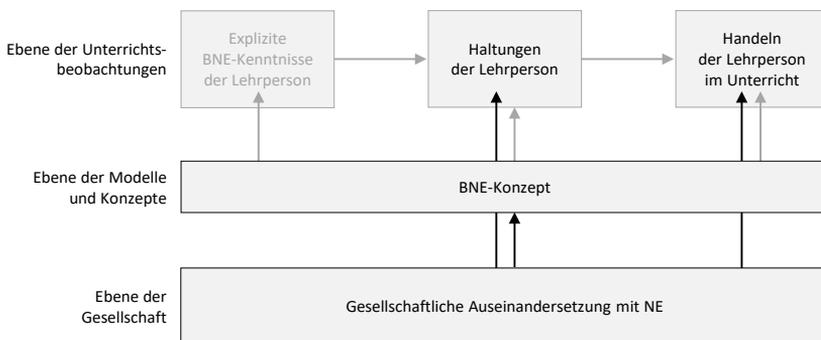


Abb. 2 Nachhaltige Überzeugungen und Handlungen der LP im Unterricht ohne die Basis der expliziten BNE-Kenntnisse (eigene Darstellung)

Konklusion

Die bisherigen Ergebnisse geben erste Hinweise: Explizite BNE-Kenntnisse bilden offenbar für die Haltungen und das Handeln von Lehrpersonen im Unterricht nicht die einzige Basis. Das Anliegen für eine nachhaltige Entwicklung ist scheinbar tief im Diskurs (und Handeln) der aktuellen Gesellschaft verankert. Die Basis von NE bilden einzelne Wissensselemente und sie stellt einen allgemeinen gesellschaftlichen Trend dar. Es scheint, dass die Haltungen und das Handeln der Lehrpersonen im Unterricht demzufolge von diesem allgemeinen Diskurs in der Gesellschaft beeinflusst sind und nicht in erster Linie von expliziten BNE-Kenntnissen zu den entsprechenden Modellen und Konzepten. Tatsächlich ist es so, dass Lehrpersonen unbewusst zwischen BNE1 und BNE2 (Vare & Scott, 2007) beziehungsweise zwischen instrumentellen und dem emanzipatorischen Ansatz (Wals et al., 2008) hin und her wechseln. Sie scheinen sich des Democratic Paradox (van Poeck, Goeminne & Vandenaabeele, 2016) nicht explizit bewusst zu sein, da sie es im Unterricht nicht als störend und widersprüchlich empfinden. Denn im Unterricht hat es scheinbar Platz für selbstbestimmtes Handeln und kritisches Denken neben dem Einnehmen der ‚richtigen‘ Sichtweisen und Handlungen. Und da die Lehrpersonen zu den normativen Konzepten im engeren Sinne wenig Kenntnis haben, fühlen sie sich ihnen auch nicht verpflichtet.

Aus diesen ersten Befunden ergeben sich neue und weiterführende Fragen: Wie können Lehrpersonen, deren Haltungen und Handlungen im Unterricht weitgehend den BNE-Prinzipien entsprechen, deren explizite BNE-Kenntnisse aber (teilweise) fehlen, in Weiterbildungen abgeholt werden? Wie können sie darin unterstützt werden, ihre Vorstellungen zu (B)NE anhand von konkreten (B)NE-Modellen zu erweitern? Wie sind die Vorstellungen der Lehrpersonen in den bestehenden BNE-Konzepten zu verorten? Eine von uns interviewte Lehrperson fragte, nachdem sie uns ihre NE-Haltung erklärt hatte, „Habe ich jetzt Mist erzählt?“. Könnten eine Begründung der Unterrichtsinteraktionen durch explizite BNE-Kenntnisse doch eine wichtige Basis für den Unterricht legen? Und wann soll im TTG-Unterricht zwischen BNE1 oder BNE2 respektive dem instrumentellen und dem emanzipatorischen Ansatz unterschieden werden?

Literatur

- Breidenstein, G., Hirschhauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2021). *Ethnografie: die Praxis der Feldforschung*. (3. Aufl.). München: UVK Verlag.
- Bundesamt für Raumentwicklung (2012). *Strategie Nachhaltige Entwicklung 2030*. Verfügbar unter <https://www.are.admin.ch/sne> [07.02.2023].
- D-EDK (2016). *Lehrplan 21. Bereinigte Fassung vom 26.03.2015*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle. Verfügbar unter <https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/de/start/unterricht/lehrplan.html> [06.02.2023].
- Hamborg, S. (2018). *Lokale Bildungslandschaften auf Nachhaltigkeitskurs. Bildung für nachhaltige Entwicklung im kommunalen Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2012). Debating Education for Sustainable Development 20 Years after Rio: A Conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6 (1), 49-57. <https://doi.org/10.1177/097340821100600111>
- Marchand, S. (2015). *Nachhaltig entscheiden lernen. Urteilskompetenzen für nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ryser, S. & Stettler, A. (2021). *Pilotprojekt zu Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht des Textilen und Technischen Gestalten*. Bern: PHBern.
- Schweizerische Bundesverfassung (1999). Verfügbar unter <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de#a2%5D> [06.06.2023].
- Schweizerischer Bundesrat (2021). *Strategie Nachhaltige Entwicklung 2030*. Verfügbar unter https://www.bundespublikationen.admin.ch/cshop_mimes_bbl/14/1402EC7524F81EDCABCC4FB504E5A520.pdf [06.06.2023].
- van Poeck, K., Goeminne, G. & Vandenabeele, J. (2016). Revisiting the democratic paradox of environmental and sustainability education. Sustainability issues as matters of concern. *Environmental Education Research*, 22 (6), 806-826. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.966659>
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for Change. Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education and Sustainable Development*, 1 (2), 191-198.
- Wals, A. E. J., Geerling-Eijff, F., Hubeek, F., van der Kroon, S. & Vader, J. (2008). All Mixed Up? Instrumental and Emancipatory Learning Toward a More Sustainable World. Considerations for EE Policymakers. *Applied Environmental Education and Communication*, 7 (3), 55-65. <https://doi.org/10.1080/15330150802473027>



Sarah Ryser, Dr., Dozentin
und Co-Leiterin Forschungsprojekt
an der Pädagogischen Hochschule in Bern.
Arbeitsschwerpunkte:
,Landinvestitionen im globalen Süden' und die damit
verbundenen sozio-ökonomischen Auswirkungen sowie
nachhaltige Bildung

sarah.ryser@phbern.ch



Andreas Stettler, Dr., Dozent
und Co-Leiter Forschungsprojekt
an der Pädagogischen Hochschule in Bern.
Arbeitsschwerpunkte:
Fachdidaktik des Textilen und Technischen Gestalten
im Hinblick auf BNE und Einflüsse der Motivation

andreas.stettler@phbern.ch



Caroline Brönnimann, MSc, Doktorandin
an der Universität Bern und der PHBern.
Arbeitsschwerpunkt:
Schülvorstellungen zu Nachhaltiger Entwicklung
und BNE.

caroline.broennimann@phbern.ch