



# Herausragende Masterarbeiten

Autor\*in

Susanne Steuber

Studiengang

Nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit, M.A.

Masterarbeitstitel

**Der Transfer von Bildung für nachhaltige  
Entwicklung (BNE) über den Schulträger - Potenziale  
und Herausforderungen am Beispiel des  
BNE-Programms des Landkreises  
Waldeck-Frankenberg**

R  
TU  
P

Distance and Independent  
Studies Center  
DISC

## Inhalt

	<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	iii
	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	iv
<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Begriffliche und konzeptionelle Grundlagen zum Transfer von Bildung für nachhaltige Entwicklung im schulischen Kontext</b>	<b>4</b>
2.1	Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung	4
2.2	Das Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	7
2.2.1	Entstehungsgeschichte und Legitimation einer BNE	8
2.2.2	Grundlegende konzeptionelle Merkmale einer BNE	10
2.3	Schulentwicklung und BNE	13
2.4	Der Transfer von BNE als Bildungsinnovation	15
2.4.1	Begriffsverständnis Transfer und Innovation	16
2.4.2	Erfolgsfaktoren für den Transfer von Bildungsinnovationen	17
2.4.3	Rahmenbedingungen und Strukturen des BNE-Transfers	20
2.5	Fallbeispiel: Das BNE-Programm des Landkreises Waldeck-Frankenberg	21
<b>3.</b>	<b>Experteninterviews als methodisch-gestütztes Vorgehen</b>	<b>23</b>
3.1	Vorüberlegungen und Forschungsansatz	23
3.2	Datenerhebung	25
3.2.1	Methoden- und Stichprobenauswahl	25
3.2.2	Vorbereitung und Durchführung der Interviews	26
3.3	Datenauswertung	28
<b>4</b>	<b>Rahmenbedingungen für den BNE-Transfer über den Schulträger</b>	<b>30</b>
4.1	Politische Prozesse zur Verbreitung und Verankerung von BNE in Schulen	30
4.2	Verortung von BNE im hessischen Schulsystem	34
4.2.1	Landesweite Programme und Strukturen zur Umsetzung von BNE	35
4.2.2	BNE in der hessischen Lehrkräftebildung	38
4.2.3	BNE in der hessischen Schulentwicklung	40
4.3	Die Bildungslandschaft im Verantwortungsbereich des Schulträgers	42
<b>5</b>	<b>Analyse des BNE-Programms im Landkreis Waldeck-Frankenberg</b>	<b>45</b>
5.1	Das BNE-Programm in der konkreten Umsetzung	45
5.1.1	Aufbau, Inhalte und Ablauf des Programms	45
5.1.2	Akteure, Prozesse und Handlungsfelder	47
5.1.3	Schnittstellen zur Schulverwaltung	50
5.1.4	Anbindung an die Länderinitiative „Globale Perspektiven in die Grundschule“	51
5.2	Besonderheiten des BNE-Programms	53
5.2.1	Besondere Merkmale aus Perspektive der Akteure	53
5.2.2	Merkmale im Vergleich zu anderen Angeboten	54

5.3	Potenziale des BNE-Programms bezogen auf den Zugang zu BNE und die initiale Umsetzung von BNE in Schulen	55
5.3.1	Wahrnehmungsphase: Bedeutung und Verständnis von BNE	56
5.3.2	Rezeptionsphase: Zugang zu BNE	58
5.3.3	Implementationsphase: Initiale Umsetzung von BNE	60
5.4	Potenziale des BNE-Programms für eine ganzheitliche Schulentwicklung	61
5.4.1	Impulse für die Schulentwicklung der Einzelschule	62
5.4.2	Potenziale für die Öffnung von Schule – Kooperation und Netzwerke	65
5.5	Herausforderungen und förderliche Bedingungen für den BNE-Transfer	68
5.5.1	Herausforderungen und hemmende Faktoren	69
5.5.2	Förderliche Bedingungen für den BNE-Transfer	72
<b>6</b>	<b>Empfehlungen zur Fortführung und Weiterentwicklung des BNE-Programms</b>	<b>75</b>
6.1	Handlungsoptionen für den Landkreis	75
6.1.1	Anpassungen innerhalb des bestehenden Programms	75
6.1.2	Ausweitung des BNE-Programms und der Kooperation	76
6.1.3	Möglichkeiten der Organisationsentwicklung	77
6.2	Handlungsoptionen für die teilnehmenden Schulen	78
6.3	Handlungsoptionen für die Schulverwaltung	79
<b>7</b>	<b>Fazit</b>	<b>81</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>83</b>
	<b>Anhang</b>	<b>91</b>
	Anhang A: Übersicht Projektdokumentation (Daten auf Datenträger)	91
	Anhang B: Kurzbeschreibung Forschungsvorhaben	92
	Anhang C: Interviewleitfaden	93
	Anhang D: Einwilligungserklärung	94
	Anhang E: Transkriptionsregeln	95
	Anhang F: Kategoriensystem	96
	Anhang G: Handlungsfelder und Ziele des NAP BNE (Auszug)	98
	Anhang H: Beispiel Modulbeschreibung BNE-Programm	102
	<b>Eigenständigkeitserklärung</b>	<b>103</b>

## Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMU	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
DIPF	Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
DUK	Deutsche UNESCO Kommission
ESD	Education for sustainable development
HKM	Hessisches Kultusministerium (Bezeichnung bis 12/2023), Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (Bezeichnung ab 01/2024)
HLA	Hessische Lehrkräfteakademie
HMLU	Hessisches Ministerium für Landwirtschaft und Umwelt, Weinbau, Forsten, Jagd und Heimat (Bezeichnung ab 01/2024)
HMU KL V	Hessisches Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (Bezeichnung bis 12/2023)
HSchG	Hessisches Schulgesetz
HSM	Hessisches Ministerium für Soziales und Integration
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
LiV	Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst
NAP BNE	Nationaler Aktionsplan BNE
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
SDG	Sustainable Development Goal
UN	United Nations
UNECE	United Nations Economic Commission for Europe
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
WAP	Weltaktionsprogramm
WBGU	Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen
WCED	World Commission on Environment and Development

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kernkompetenzen für den Lernbereich Globale Entwicklung	12
Abbildung 2: Stichprobenauswahl zur Erhebung, eigene Darstellung	26
Abbildung 3: Ablauf einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen	29
Abbildung 4: Nationale Entwicklungsphasen einer BNE	31
Abbildung 5: Landesweite BNE-Angebote für Schulen	36
Abbildung 6: Geografische Lage Landkreis Waldeck-Frankenberg, eigene Abbildung	42
Abbildung 7: Öffentliche Schulen im Landkreis Waldeck-Frankenberg	43
Abbildung 8: Multi-Akteurskonstellation und regulativer Rahmen des BNE-Programms	48

## 1 Einleitung

Die Welt im 21. Jahrhundert ist geprägt vom dynamischen globalen Wandel. Ausgelöst und bestimmt von menschlichem Handeln zeigen sich ökologische, ökonomische, politische und gesellschaftlichen Megatrends, beschleunigt durch eine fortschreitende ökonomische Globalisierung und unübersichtliche politische Vernetzungen. In der wissenschaftlichen Betrachtung nutzt man auch den Begriff des Anthropozäns zur Beschreibung eines neuen Erdzeitalters seit Beginn der Industrialisierung, die bis heute einem ressourcen- und kohlenstoffbasierten Wachstumsparadigma folgt. Die Übernutzung natürlicher Ressourcen und die Veränderung natürlicher Stoffkreisläufe durch die Menschen haben massive, krisenhafte Umweltentwicklungen hervorgebracht, welche zunehmend das fragile Zusammenspiel von Mensch und Natur gefährden und natürliche Lebensgrundlagen zerstören.<sup>1</sup>

Steigende anthropogene Treibhausgasemissionen haben seit 1880 zu einem Anstieg der globalen Durchschnittstemperatur um mindestens 1,1°C geführt<sup>2</sup>, was sich in beobachtbaren Veränderungen im Klimasystem wie der Verringerung von Schnee und Eis, der Erwärmung der Atmosphäre und der Ozeane und eines Anstiegs des Meeresspiegels zeigt. Spürbare Folgen des Klimawandels zeigen sich in der Veränderung von Ökosystemen, in extremen Wetterereignissen sowie in Auswirkungen auf Nahrungsmittelproduktion, Wasserversorgung und die menschliche Gesundheit.<sup>3</sup> Klimawandel, Landnutzungsänderungen und Umweltverschmutzung befördern zudem das Aussterben der biologischen Vielfalt und die Zerstörung natürlicher Lebensräume, Bodendegradation und Desertifikation sowie Wasserverschmutzung und -mangel.<sup>4</sup> Die sozialen und ökonomischen Auswirkungen wie Gesundheitsbeeinträchtigungen, Hunger und zunehmende Armut betreffen insbesondere vulnerable Regionen und die Teile der Weltbevölkerung, denen die Mittel für Anpassungsmaßnahmen fehlen, und verstärken wirtschaftliche und soziale Ungleichheiten. Diese Entwicklungen können wiederum politische Krisen, gewaltsame Konflikte und Kriege befeuern.<sup>5</sup>

Mit dem Anthropozän verbunden wird aber auch ein Wandel im Bewusstsein der globalen Zivilisation über ihre formende Kraft auf das Erdsystem und die daraus resultierende Verantwortung für die Folgen menschlichen Handelns auf Ökosysteme und Gesellschaften.<sup>6</sup> Auf Ebene der internationalen Gemeinschaft hat sich seit 1992 das

---

<sup>1</sup> Vgl. KMK / BMZ (2016), S. 22, siehe WGBU (2011), S. 1 ff.

<sup>2</sup> Vgl. NASA (2022)

<sup>3</sup> Vgl. ICPP (2016), S. 2 ff.

<sup>4</sup> Vgl. IBPES (2019)

<sup>5</sup> Vgl. ICPP (2016), S. 16

<sup>6</sup> Vgl. WGBU (2011), S. 1

Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung als normative Handlungs- und Entscheidungsgrundlage etabliert, um die Zerstörung des Erdsystems aufzuhalten und die Welt gerechter und zukunftsfähig zu gestalten. Eine wachsende Bedeutung für einen nachhaltigen Entwicklungsprozess wird dabei global einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) beigemessen. In der Agenda 21 1992 zum ersten Mal explizit formuliert, wird seit 2005 mit dem Beginn der UN-Weltdekade für BNE versucht, die Umsetzung einer BNE auf nationaler Ebene mit verschiedenen Rahmenprogrammen und Umsetzungsinitiativen voranzutreiben. BNE ist ein integraler Bestandteil der Agenda 2030, explizit als Zielsetzung im SDG 4.7 formuliert und wird als eine Voraussetzung für die Verwirklichung der anderen SDGs angesehen.<sup>7</sup> Als ganzheitliches und transformatorisches Bildungskonzept soll BNE die Menschen befähigen, sich angesichts der skizzierten globalen Herausforderungen an der Gestaltung einer sozial, ökologisch und ökonomisch tragbaren Zukunft zu beteiligen.<sup>8</sup> Dabei sind alle Bildungsbereiche der formalen und non-formalen Bildung als Lernumgebungen angesprochen.<sup>9</sup>

Die Strukturen, Programme und Maßnahmen zur Umsetzung von BNE sind vielfältig, vielschichtig und komplex. Sie werden seit 2015 auf einer nationalen Plattform BNE gebündelt, wissenschaftlich begleitet und hinsichtlich der erwünschten Verankerung von BNE innerhalb der verschiedenen Bildungsbereiche überwacht. Das Monitoring zum Bildungsbereich Schule zeigt dabei in einer Untersuchung aus dem Jahr 2022, dass Lernende und Lehrende ein nachhaltigkeitsbezogenes Problembewusstsein haben, aber Nachhaltigkeitsbezüge insbesondere im Unterricht und im Schulalltag als noch zu gering einschätzen. Mehr als ein Drittel der befragten Lernenden gab an, sich nicht oder überhaupt nicht durch das formale Bildungssystem befähigt zu fühlen, einen Beitrag zur Lösung von Nachhaltigkeitsproblemen leisten zu können, wie es als Zielvorgabe im SDG 4.7 formuliert ist.<sup>10</sup>

Betrachtet man diese Ergebnisse des Monitorings stellt sich die Frage, wie das Bildungskonzept BNE in die Schulen getragen werden kann und welche Strukturen und Bedingungen einen BNE-Transfer befördern können. Um dieser Frage nachzugehen, untersucht die vorliegende Arbeit die Möglichkeit eines Transfers über den Schulträger anhand eines konkreten Umsetzungsbeispiels aus dem nordhessischen Landkreis Waldeck-Frankenberg. Der Landkreis hat in seiner Funktion als Schulträger zum Schuljahr 2021/2022 ein BNE-Programm aufgesetzt, welches vor allem Grundschulen

---

<sup>7</sup> Vgl. DUK (2021), S. 3

<sup>8</sup> Vgl. Brock / Holst (2020), S. 2

<sup>9</sup> Vgl. BMBF (o.J.), BNE-Portal [https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/bildungsbereiche/bildungsbereiche\\_node.html](https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/bildungsbereiche/bildungsbereiche_node.html) [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>10</sup> Vgl. Grund / Brock (2022), S. 7 ff.

adressiert und die Umsetzung von BNE in Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnern voranbringen möchte. Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit lautet:

*Welche Potenziale und Herausforderungen birgt das BNE-Programm des Landkreises Waldeck Frankenberg für den BNE-Transfer und die Verankerung von BNE im Bildungsbereich Schule?*

Die Untersuchung erfolgt auf zwei Ebenen: Zum einen wird das BNE-Programm innerhalb der rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen sowie der politischen Zielvorgaben eingeordnet. Zum anderen erfolgt eine Analyse der konkreten Erfahrungen verschiedener Akteure im Kontext des BNE-Programms in Bezug auf den Transferprozess von BNE über das konkrete Transferformat, insbesondere hinsichtlich des Zugangs zur BNE und möglicher Impulse für die Schulentwicklung. Das genaue methodische Vorgehen zur Datenerhebung wird im Kapitel 3 dargestellt.

Um eine Einordnung der Untersuchung und des Untersuchungsgegenstandes zu ermöglichen, werden im Kapitel 2 zunächst begriffliche und konzeptionelle Grundlagen des BNE-Transfers im schulischen Kontext dargestellt. Dazu werden zunächst das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung näher beleuchtet. Anschließend erfolgt die Einordnung von BNE in Bezug zur Schulentwicklung und zum Transfer von Bildungsinnovationen, die auch der späteren Analyse der Erfahrungen als Bezugsrahmen dient. Auf die Erläuterung des methodischen Vorgehens in Kapitel 3 folgt in Kapitel 4 die Darstellung der wesentlichen Rahmenbedingungen für den BNE-Transfer im konkreten Fallbeispiel. Kapitel 5 stellt die Analyse des BNE-Programms hinsichtlich der Umsetzung und besonderer Merkmale sowie die Potenziale des Transferformats für den Transferprozess und die Schulentwicklung ausführlich dar. Nach der abschließenden Analyse von Herausforderungen und förderlichen Bedingungen werden im Kapitel 6 Handlungsmöglichkeiten für die Weiterführung und Weiterentwicklung des BNE-Programms abgeleitet.

In der vorliegenden Arbeit werden soweit möglich geschlechtsneutrale Formulierungen genutzt. Die verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich gleichermaßen auf weibliche, männliche und diverse Personen. Auf eine Doppelnennung und gegenderte Bezeichnungen wird zugunsten einer besseren Lesbarkeit verzichtet.

## 2 Begriffliche und konzeptionelle Grundlagen zum Transfer von Bildung für Nachhaltige Entwicklung im schulischen Kontext

### 2.1 Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

„Sustainable development“, im deutschen Sprachgebrauch mit „nachhaltiger Entwicklung“ übersetzt, ist heutzutage Maßgabe für politische Beschlüsse auf globalem, nationalem und lokalem Niveau und gilt als Antwort auf die großen Herausforderungen und Problemlagen der Gegenwart. Regierungen, Unternehmen und zivilgesellschaftliche Organisationen formulieren Nachhaltigkeit als Zielsetzung für zukunftsgerichtetes Handeln, entsprechend findet der Begriff eine inflationär anmutende Verwendung. Dabei sind die konkrete Vorstellung und Bedeutung von Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung geprägt von kontextuellen und individuellen Interessen und Perspektiven sowie von unterschiedlichen gesellschaftlichen Visionen von Gerechtigkeit, Wohlstand, Zukunftsverantwortung und Freiheit. Daraus resultieren ungenaue und teils widersprüchliche Auslegungen und Verwendungen der Begrifflichkeiten.<sup>11</sup>

Als Meilenstein für die nachhaltige Entwicklung auf internationaler Ebene gilt die Agenda 21, in der als ein Ergebnis der Weltumweltkonferenz von Rio de Janeiro 1992 erstmals Umwelt und Entwicklung als gemeinsame Zieldimensionen eines zukunftsorientierten Handelns für die gesamte Weltgemeinschaft festgeschrieben wurden.<sup>12</sup> Die Agenda 21 wurde von den Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen als Aktionsplan für das 21. Jahrhundert verfasst und wichtige Aspekte einer nachhaltigen Entwicklung für alle wesentlichen Politikbereiche explizit formuliert.<sup>13</sup> Ausgangspunkt für die Verabschiedung der Agenda 21 war der Abschlussbericht der Brundtland-Kommission aus dem Jahr 1987<sup>14</sup>, auf dessen Verständnis von nachhaltiger Entwicklung sich bis heute bezogen wird.<sup>15</sup> Die Kommission identifizierte die Übernutzung natürlicher Ressourcen, wachsende Armut und Ungleichheit sowie Friedens- und Sicherheitsbedrohungen als globale Problemfelder und betonte dabei auch die wechselseitigen Implikationen von ökonomischen, ökologischen und sozialen Einflussfaktoren. Grundprinzipien von Analyse und Handlungsempfehlungen waren für

---

<sup>11</sup> Vgl. Michelsen / Adomßent (2014), S. 3ff.

<sup>12</sup> Vgl. Michelsen (2018), S. 1

<sup>13</sup> Vgl. BMU (1992): Agenda 21

<sup>14</sup> Die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (*World Commission on Environment and Development*, WCED) wurde 1983 von der UN eingesetzt, um globale Entwicklungs- und Umweltproblemlagen zu analysieren und Lösungsvorschläge zu entwickeln. Sie wird oft nach ihrer Vorsitzenden Gro Harlem Brundtland benannt. Vgl. Michelsen/Adomßent (2014), S. 12

<sup>15</sup> Dieser Bezug findet sich auch in vielen für den Bildungsbereich relevanten Dokumenten wie z.B. dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung. Siehe dazu: KMK / BMZ (2016), S. 28

die Kommission eine globale Perspektive, die Integration von Umwelt- und Entwicklungsaspekten sowie die Berücksichtigung von intra- und intergenerationeller Gerechtigkeit.<sup>16</sup> Im Abschlussbericht wird eine Entwicklung<sup>17</sup> als nachhaltig definiert, „die die Bedürfnisse der heutigen Generationen befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.“<sup>18</sup> Das Ziel einer nachhaltigen Entwicklung ist das Erreichen und Sichern des Zustands der Nachhaltigkeit. Dieser wäre erreicht, „wenn die gesamte Weltbevölkerung ihre Bedürfnisse und ihren Wunsch nach einem besseren Leben befriedigen könnte und zugleich gesichert wäre, dass dies auch für künftige Generationen der Fall sein wird.“<sup>19</sup> Nachhaltige Entwicklung kann verstanden werden als eine Entwicklung, die Nachhaltigkeit als leitende Idee zum Ziel hat, wobei auch die tatsächlichen Auswirkungen von nachhaltiger Entwicklung dem Ziel der Nachhaltigkeit entsprechen müssen.<sup>20</sup> Ein Kritikpunkt an dieser normativen Auslegung ist, dass das Leitbild zu unpräzise formuliert und handlungsleitende Normen und Regelwerke unzureichend sind, wodurch die Steuerung individueller und kollektiver Handlungen wie auch eine Veränderung von individuellen Einstellungen und gesellschaftlichen Moralvorstellungen und damit eine nachhaltige Entwicklung erschwert werden.<sup>21</sup>

Trotz fehlender Präzisierungen finden sich üblicherweise zwei Komponenten im Verständnis von nachhaltiger Entwicklung: Zum einen erfordern begrenzte Vorkommen natürlicher Ressourcen einen bestandserhaltenden Umgang zur ökonomischen Zukunftssicherung, was einem planungsrationalen Konzept entspricht.<sup>22</sup> Zum anderen soll der auch von der Brundtland-Kommission postulierte Leitgedanke von Gerechtigkeit verwirklicht und Konflikte durch einen ausgehandelten Ausgleich von Ansprüchen

---

<sup>16</sup> Die intragenerationelle Perspektive bezieht sich auf die Verantwortung einer gerechten Verteilung für die heutige Generation von Menschen, z.B. zwischen reicheren und ärmeren Ländern, aber auch innerhalb eines Landes. Die intergenerationelle Perspektive berücksichtigt die Verantwortung der heute lebenden Menschen für zukünftige Generationen. Vgl. Michelsen / Adomßent (2014), S. 13

<sup>17</sup> Entwicklung meint sämtliche Prozesse des Wandels und der Veränderung einer Gesellschaft und impliziert im Verständnis der WCED grundsätzlich das Ziel der Befriedigung menschlicher Bedürfnisse und Wünsche. Vgl. Di Giulio (2004), S. 46

<sup>18</sup> Hauff, V. (1987), S. 46., zitiert nach: Michelsen / Adomßent (2014), S. 12

<sup>19</sup> Di Giulio (2004), S. 47

<sup>20</sup> Vgl. ebd., S. 47 f.

<sup>21</sup> Vgl. Kamp et al. (2008), S. 4f.

<sup>22</sup> Der Ursprung dieses auf haushälterischen Überlegungen beruhenden Konzepts von nachhaltigem Handeln wird in der Literatur in der Forstwirtschaft des 18. Jahrhunderts verortet. H.C. von Carlowitz beschrieb 1713 in der Abhandlung „*Sylvicultura oeconomica*“ die Notwendigkeit einer „continuerlichen beständigen und nachhaltenden Nutzung“ als Reaktion auf eine zunehmend ruinöse Nutzung von Waldbeständen durch die wachsende Nachfrage nach der Ressource Holz. Die jährliche Holzentnahmen sollte auf ein Maß zu begrenzt werden, welches dem natürlichen Zuwachs entsprach, um den Waldbestand zu erhalten und die zukünftige Bewirtschaftung zu sichern. Vgl. Kamp et al. (2008), S. 50ff., siehe auch Michelsen / Adomßent (2014), S. 5 f.

bewältigt werden. Nachhaltigkeit kann also auch als gerechtigkeits sensitives Konzept verstanden werden.<sup>23</sup> Der Diskurs um das Verständnis von nachhaltiger Entwicklung beinhaltet neben ethischen Implikationen einer impliziten Verantwortungslogik auch die planungsrational geleitete Frage nach Berücksichtigung und Gewichtung von verschiedenen Dimensionen der Nachhaltigkeit.<sup>24</sup> Mit dem Konzept der Unterscheidung von starker und schwacher Nachhaltigkeit werden divergierende Auffassungen zur Notwendigkeit der Erhaltung des Naturkapitals<sup>25</sup> und der Substituierbarkeit durch menschengemachte Bedingungen diskutiert, aus denen auch unterschiedliche wirtschaftspolitische Strategien für eine nachhaltige Entwicklung abgeleitet werden.<sup>26</sup>

Der Diskurs um die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung dauert weiterhin an. Gleichwohl gelten bestimmte Elemente als unverzichtbare Merkmale von Nachhaltigkeit, sie prägen politische Entscheidungen, Strategien und Vorgaben und letztlich auch das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis nachhaltiger Entwicklung. Zu diesen konstitutiven Elementen zählt die intra- und intergenerationelle Gerechtigkeit, also die Zielsetzung, allen Menschen gegenwärtig und in Zukunft ein menschenwürdiges, gutes Leben auf der Erde und die Befriedigung ihrer Bedürfnisse zu ermöglichen und dabei die Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der zukünftigen Generationen zu erhalten. In diesem Kontext wird auch von Verteilungsgerechtigkeit hinsichtlich vorhandener Ressourcen gesprochen.<sup>27</sup> Als weiteres unverzichtbares Element gilt die globale Orientierung im Nachhaltigkeitsverständnis, die sich ethisch, problembezogen und handlungsstrategisch begründen lässt: Ein Leitbild, welches allen Menschen die Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse ermöglichen will, impliziert ein globales moralisches Recht. Gleichzeitig treten viele Problemlagen der Gegenwart wie der anthropogene Klimawandel, das Artensterben, Hunger und Armut über Ländergrenzen hinweg auf und entstehen in globalen Wirkungszusammenhängen. Aus der Notwendigkeit, auf globale Herausforderungen mit globalen Anstrengungen zu reagieren, leitet sich die

---

<sup>23</sup> Vgl. Kamp et al. (2008), S. 5ff.

<sup>24</sup> Eine ausführliche Darstellung des Diskurses findet sich bei Michelsen / AdomBent (2014), S. 25ff.

<sup>25</sup> Der Begriff des Naturkapitals umfasst die Gesamtheit der natürlichen Komponenten (z.B. Wasser, Luft, Pflanzen, Mineralien), welche miteinander vernetzt und verbunden die natürliche Lebensgrundlage des Planeten Erde bilden. Synonym genutzte Begriffe sind „Ressourcenbasis“ oder „Leistungsfähigkeit des Naturhaushaltes“. Vgl. Michelsen / AdomBent (2014), S. 32ff.

<sup>26</sup> Vgl. ebd., S. 33f.

<sup>27</sup> Mit Ressourcen sind hier natürliche, ökonomische, soziale, technische, kulturelle und kognitive Ressourcen gemeint, die in ihrer Gesamtheit Grundlage für menschenwürdiges Leben und Bedürfnisbefriedigung sind. Vgl. Grundmann (2017), S. 24

handlungsstrategische Begründung für eine globale Orientierung von nachhaltiger Entwicklung ab.<sup>28</sup>

Auf Ebene der UN wurde das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung seit 1992 im Rahmen verschiedener Prozesse und Entscheidungen insbesondere hinsichtlich der Verknüpfung von ökologischen, sozialen und ökonomischen Zielen weiterentwickelt.<sup>29</sup> Als derzeit gültiger Handlungs- und Orientierungsrahmen für nachhaltige Entwicklung wurde 2015 von der UN-Generalversammlung die Agenda 2030 verabschiedet, die das Leitbild in 17 nachhaltige Entwicklungsziele (*Sustainable Development Goals, SDGs*) und 144 Unterziele übersetzt.<sup>30</sup>

## 2.2 Das Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Das im vorangegangenen Abschnitt dargestellte Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung erfordert umfassende Transformationsprozesse, um den Folgen der Übernutzung des Erdsystems und den damit einhergehenden ökologischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Folgen begegnen und zukunftsfähige Gesellschafts- und Wirtschaftskonzepte gestalten und entwickeln zu können.<sup>31</sup> Solche Veränderungsprozesse beinhalten eine grundlegende Reflektion und tiefgreifende Veränderungen von Lebensweisen, Konsumverhalten und Produktionsmustern. Der dazu notwendige Bewusstseinswandel von Individuen beruht auf Lernprozessen, die innerhalb der Bildungssysteme systematisch initiiert und ermöglicht werden sollten.<sup>32</sup> Die Agenda 21, das auf der UN-Konferenz von Rio de Janeiro 1992 beschlossene Aktionsprogramm, beschreibt Bildung als „eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und die Verbesserung der Fähigkeit der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen.“<sup>33</sup> Die Ausrichtung von formaler und non-formaler<sup>34</sup> Bildung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung wird bereits in der Agenda 21 als notwendige Voraussetzung für einen Bewusstseinswandel, für die Ausbildung von Bewertungs- und Handlungskompetenzen und für die verantwortungsvolle Mitwirkung in gesellschaftlichen Gestaltungs- und

<sup>28</sup> Vgl. Michelsen / Adomßent (2014), S. 35ff., siehe auch Grundmann (2017), S. 24 f.

<sup>29</sup> Meilensteine auf diesem Weg sind nach der Rio-Deklaration von 1992 der Weltgipfel von Johannesburg 2002 und der Weltgipfel Rio+20. Vgl. KMK / BMZ (2016), S. 34 f.

<sup>30</sup> Siehe Vereinte Nationen (2015)

<sup>31</sup> Vgl. WGBU (2011), S. 1ff. siehe auch Michelsen / Fischer (2019), S. 4f.

<sup>32</sup> Vgl. de Haan (2004), siehe dazu auch BMU (1992), Kapitel 36

<sup>33</sup> Siehe BMU (1992), Agenda 21, Kap. 36.3

<sup>34</sup> Die Begrifflichkeiten formale und non-formale Bildung beziehen sich i.d.R. auf den Bildungskontext, d.h. ob Lern- und Bildungsprozesse innerhalb oder außerhalb der formalen Institutionen des Bildungssystems stattfinden. Vgl. Rohlf, C. (2011), S. 35 ff.

Entscheidungsprozessen dargestellt.<sup>35</sup> Mit dem Beschluss der Agenda 2030 und der Formulierung von SDG 4.7 wird diese Zielsetzung noch einmal bekräftigt:

*„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“.*

Dieses Ziel ist ein Unterziel von SDG 4: *„Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“*.<sup>36</sup> Bildung kann somit als Ziel (Bildung *als* nachhaltige Entwicklung) und gleichzeitig als Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung (Bildung *für* nachhaltige Entwicklung) interpretiert werden.<sup>37</sup> Die aus der Zielrichtung Bildung *für* eine nachhaltige Entwicklung ableitbaren Notwendigkeiten eines Perspektivwechsels und einer Neuausrichtung im Bildungssystem hat die Entstehung des Konzepts der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in den 1990er Jahren begründet.<sup>38</sup>

### 2.2.1 Entstehungsgeschichte und Legitimation einer BNE

Der globale Diskurs über das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und seine Berücksichtigung in den politischen Agenden auf supranationaler und nationaler Ebene geht einher mit der Diskussion über Notwendigkeit und Gestaltung einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Dieser Pfad lässt sich anhand einiger wichtiger Meilensteine auf internationaler und nationaler Ebene skizzieren.

Bereits vor der Postulierung des Leitbildes für nachhaltige Entwicklung wurde seit den 1970er Jahren im Zuge der Bewusstwerdung der Endlichkeit natürlicher Ressourcen<sup>39</sup> und menschlich verursachter ökologischer Krisen<sup>40</sup> über die Rolle und Ausgestaltung von Bildung im Kontext der Krisenbewältigung diskutiert. Es entstanden

---

<sup>35</sup> Vgl. BMU (1992): Agenda 21, Kap. 36

<sup>36</sup> Vereinte Nationen (2015), S. 18

<sup>37</sup> Vgl. Hauenschild (2023), S. 57

<sup>38</sup> Vgl. Michelsen / Fischer (2019), S. 6

<sup>39</sup> Von besonderer Bedeutung ist hier der Bericht „Grenzen des Wachstums“ des *Club of Rome*, vgl. Meadows et al. 1972

<sup>40</sup> So fand 1972 die erste UN-Konferenz über die menschliche Umwelt in Stockholm statt, wo u.a. über die Begrenzung industrieller Umweltverschmutzung und die Interessenskonflikte von wirtschaftlicher Entwicklung und Umweltschutz diskutiert wurde. Der verabschiedete Aktionsplan enthielt auch die Forderung nach Bildung und Information der Öffentlichkeit. Auf Basis des Aktionsplans wurde das UN-Umweltprogramm UNEP eingerichtet. Vgl. Michelsen / Adomßent (2014), S. 8 f.

unterschiedliche Bildungskonzepte<sup>41</sup>, die hier unter dem Begriff der Umweltbildung zusammengefasst werden und vor allem auf die Förderung umweltbezogenen Wissens und die individuelle Anpassung von umweltbezogenen Verhaltensweisen abzielen.<sup>42</sup>

Mit der im Jahr 1992 von 179 Staaten unterzeichneten Agenda 21, einem Aktionsprogramm für die Schaffung einer gerechteren Welt unter Sicherung natürlicher Lebensgrundlagen<sup>43</sup>, wurde die zentrale Bedeutung von Bildung, Ausbildung und Bewusstseinsbildung für den Prozess einer nachhaltigen Entwicklung erstmals explizit formuliert.<sup>44</sup> Gefordert wurde insbesondere auch eine Neuausrichtung der den verschiedenen Bildungsbereichen zugrundeliegenden Bildungssysteme, um die für eine nachhaltige Entwicklung notwendigen Veränderungsprozesse gesellschaftlich gestalten und wirksam umsetzen zu können.<sup>45</sup> Die Zielsetzungen der Agenda 21 dienten fortan als Orientierungsrahmen für politische Entscheidungen auf internationaler und nationaler Ebene.<sup>46</sup> Maßnahmen hinsichtlich der geforderten Neuausrichtung der Bildung konzentrierten sich zunächst auf den Bildungsbereich Schule und auf die bereits seit den 1970er Jahren etablierte Umweltbildung, wodurch das mehrdimensionale Nachhaltigkeitsverständnis der Agenda 21 nicht ausreichend berücksichtigt wurde.<sup>47</sup> Mit dem Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg im Jahr 2002 wurde die zentrale Bedeutung von Bildung als integraler Bestandteil von nachhaltiger Entwicklung und als Schlüsselfaktor für diese von der Staatengemeinschaft nochmals herausgearbeitet. Die als ein Ergebnis des Weltgipfels vorgeschlagene UN-Dekade zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wurde von der UN-Generalsversammlung angenommen und für den Zeitraum 2005-2014 beschlossen.<sup>48</sup> Zielsetzungen der Dekade waren die Förderung der Umsetzung der Agenda 21 durch Bildung sowie die Verankerung der Leitidee und der Prinzipien einer nachhaltigen Entwicklung in den Bildungssystemen. Im Jahr 2005 verabschiedete zudem die UN-Wirtschaftskommission für Europa UNECE<sup>49</sup> eine „*Strategie über die Bildung für nachhaltige Entwicklung*“<sup>50</sup>

---

<sup>41</sup> Naturpädagogik, Umweltlernen, Umweltbildung sind einige der Konzepte, die sich alle auf ökologische Problemlagen beziehen, aber unterschiedliche Ansätze verfolgen. Vgl. Michelsen (2018), S. 15 f.

<sup>42</sup> Vgl. ebd., S. 17

<sup>43</sup> Vgl. de Haan / Harenberg (1999), S. 14

<sup>44</sup> Vgl. BMU (1992), siehe auch DUK (2015), S. 10

<sup>45</sup> Vgl. BMU (1992) Kap. 36

<sup>46</sup> So wurde in Deutschland 1994 das Grundgesetz ergänzt um den Artikel 20a, welcher den Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen als Staatsziel festschreibt. Vgl. BLK (1998), S. siehe auch WD (2016), S.4

<sup>47</sup> Vgl. Michelsen (2018), S. 15 ff.

<sup>48</sup> Vgl. DUK (2015), S. 10

<sup>49</sup> Die *United Nations Economic Commission for Europe UNECE* wurde 1947 zum Zweck der pan-europäischen wirtschaftlichen Integration gegründet. Ihr gehören 56 Staaten in Europa, Nordamerika und Asien an. Siehe dazu: UNECE (o.J.)

<sup>50</sup> Vgl. UNECE (2005a)

sowie ein dazugehöriges „*Implementation Framework*“<sup>51</sup> als einen Beitrag zur Umsetzung der UN-Dekade in den UNECE-Mitgliedsstaaten. Die Strategie beinhaltet ein umfassendes, mehrdimensionales Verständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung als Beitrag zur Verwirklichung der Vision einer nachhaltigen Zukunft, die Aufforderung zur entsprechenden Erweiterung und Anpassung der Umweltbildung sowie das Verständnis der Entwicklung einer nachhaltigen Gesellschaft als andauernden Lernprozess.<sup>52</sup>

Aufbauend auf die Erfahrungen der UN-Dekade wird die globale Förderung der BNE mit dem UNESCO-Weltaktionsprogramm (WAP) BNE von 2015-2019 und seit 2020 im Rahmen des Programms „*Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs*“ – kurz *ESD for 2030* bzw. BNE 2030 fortgesetzt.<sup>53</sup> Als Ziel von BNE 2030 soll die Verwirklichung der SDGs bis 2030 durch eine Neuausrichtung von Bildung und Lernen auf nachhaltige Entwicklung befördert werden.<sup>54</sup> Dazu wird auch die politische Unterstützung zur Implementierung und institutionellen Verankerung von BNE in den nationalen Bildungssystemen eingefordert.<sup>55</sup>

Auf die nationale Umsetzung der programmatischen Vorgaben im Bildungsbereich Schule, insbesondere in Hessen, wird in Kapitel 4 näher eingegangen.

### **2.2.2 Grundlegende konzeptionelle Merkmale einer BNE**

Wie bereits dargestellt hat sich im Rahmen des Diskurses um Nachhaltigkeit ein globaler Konsens über Notwendigkeit und Bedeutung von Bildung und gesamtgesellschaftlichen Lernprozessen für eine nachhaltige Entwicklung verfestigt. Insbesondere durch die UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ von 2005 bis 2014 und das darauffolgende WAP hat sich der Ansatz einer BNE (im Englischen: *Education for sustainable development, ESD*) global verbreitet, wobei dieser nicht überall gleich interpretiert und umgesetzt wird. Die konkrete pädagogische und didaktisch-methodische Ausgestaltung von BNE-Konzepten ist dabei abhängig vom national bzw. regional geltenden Bildungsverständnis, welches wiederum eng verbunden ist mit dem Verständnis von Demokratie und Partizipation. Die thematische Priorisierung von BNE

---

<sup>51</sup> Vgl. UNECE (2005b)

<sup>52</sup> Vgl. UNECE (2005a), S. 1ff.

<sup>53</sup> Vgl. DUK (2021), S. 67

<sup>54</sup> Vgl. DUK (2021), S. 12

<sup>55</sup> Vgl. DUK (2021), S. 26f.

orientiert sich meist an den vorherrschenden nachhaltigkeithemmenden Bedingungen<sup>56</sup> und ist zudem bestimmt von kulturellen und politischen Prägungen sowie von den allgemeinen ökonomischen, ökologischen und sozialen Rahmenbedingungen.<sup>57</sup> Trotz der kontextuellen Unterschiede gibt es inzwischen einen Grundkonsens<sup>58</sup> über grundlegende Merkmale des konzeptuellen Ansatzes einer BNE, die als Orientierung für die konkrete Ausgestaltung dienen.

BNE als Bildungskonzept orientiert sich am normativen Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. Die Ermutigung und Befähigung von Menschen durch Bildung soll zur verantwortlichen und aktiven Mitgestaltung von Gegenwart und Zukunft gemäß des in der Agenda 21 postulierten, mehrdimensionalen Nachhaltigkeitsverständnisses beitragen. Dazu soll ein Kompetenzerwerb ermöglicht werden, der Lernende befähigt, nicht-nachhaltige Entwicklungen zu erkennen und eigene Zukunftsentscheidungen unter Reflektion der Auswirkungen des eigenen Handelns auf andere Generationen und andere Weltregionen zu treffen und damit eine nachhaltige Entwicklung mitzugestalten.<sup>59</sup>

Die diesem Ansatz zugrundeliegende Werteorientierung ist ein Ergebnis internationaler Aushandlungsprozesse: Die Achtung der Menschenwürde, der Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und globale intra-generationale und inter-generationale Gerechtigkeit gelten als Grundprinzipien einer BNE.<sup>60</sup> Diese Orientierung an der normativen Vision einer nachhaltigen Entwicklung impliziert auch die Ermöglichung und die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion und Diskussion des zugrundeliegenden Werterahmens im Rahmen von Bildungsprozessen.<sup>61</sup>

Die grundsätzliche Werteorientierung einer BNE und die Normativität des Leitbildes erzeugt auch Kontroversen. So gibt es einen kritischen Diskurs darüber, inwieweit sich Bildungsprozesse an gesellschaftspolitischen Zielsetzungen orientieren können, und dabei gleichzeitig individuelle Bildungsinteressen verfolgen können, ohne für die Umsetzung einer gesellschaftspolitischen Agenda instrumentalisiert zu werden und ohne den Lernenden gewünschte Einstellungen aufzuzwingen.<sup>62</sup> Dieser Kritik entgegen steht die konzeptionelle Fokussierung der BNE auf die Befähigung zu zukunftsgerichtetem Handeln und zur Selbstreflexionsfähigkeit und nicht auf die

---

<sup>56</sup> So ist bei in Ländern mit einem hohen Anteil an in extremer Armut lebender Bevölkerung ein anderer BNE-Fokus wahrscheinlich als in reichen Ländern mit exzessiven Konsummustern oder als in Regionen mit einem schnell voranschreitenden Artensterben. Vgl. Wals / Kieft (2010), S. 9

<sup>57</sup> Vgl. Wals / Kieft. S. 7, siehe auch: Michelsen (2018), S. 53

<sup>58</sup> Vgl. Bormann (2013), S. 270

<sup>59</sup> Vgl. WGBU (2011), S. 375 ff., Bormann (2013), S. 270 f.

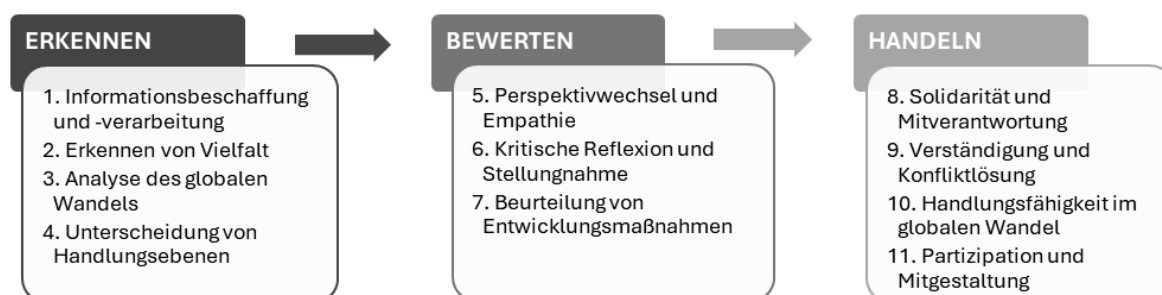
<sup>60</sup> Vgl. Michelsen (2018), S. 54, siehe auch Kamp et al. (2008), S. 7ff.

<sup>61</sup> Vgl. Michelsen (2018), S. 54

<sup>62</sup> Vgl. Michelsen / Fischer (2019), S. 17

Vermittlung von Einstellungen und Verhaltensweisen wie im früher verbreiteten Konzept der Umweltbildung.<sup>63</sup> Weitere Kritikpunkte an BNE im wissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs beziehen sich auf die Uneindeutigkeit des zugrundeliegenden Konzepts einer nachhaltigen Entwicklung, auf eine thematische und pädagogisch-konzeptionelle Überladung von BNE sowie den ausgeprägten Wirkungsoptimismus von BNE. Daraus könnten, so die Kritik, Entpolitisierung, Verallgemeinerungen und fehlende sachliche Tiefe in Bildungsprozessen resultieren.<sup>64</sup> Dieser Diskurs kann hier nicht vertiefend dargestellt werden, jedoch sollte die Kritik an der normativen Orientierung und der grundlegenden Konzeption und Umsetzung von BNE bekannt sein und von Beteiligten in Bildungskontexten auch kritisch reflektiert werden.<sup>65</sup>

Ein grundlegendes Merkmal des BNE-Konzeptes, welches sich in Deutschland herausgebildet hat, ist das Lernziel der Gestaltungskompetenz, die zu einer aktiven Teilhabe an Entscheidungs- und Verständigungsprozessen der Zukunftsgestaltung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung befähigt.<sup>66</sup> Dabei werden unter der Gestaltungskompetenz eine Vielzahl von Teilkompetenzen zusammengefasst, welche neben anderen Bereichen vorausschauendes Denken und Planen, Informationsbeschaffung und -bewertung, Kooperations- und Partizipationsfähigkeit sowie Reflexionsfähigkeit betreffen. Eine Ausdifferenzierung in zwölf Teilkompetenzen in Referenz zu den von der OECD 2005 definierten Schlüsselkompetenzen wurde 2008 von de Haan et al. vorgenommen<sup>67</sup>. Der Orientierungsrahmen für den Bildungsbereich Globale Entwicklung gliedert elf in ähnlicher Weise ausdifferenzierte Kernkompetenzen in die drei Kompetenzbereiche Erkennen, Bewerten und Handeln.<sup>68</sup>



**Abbildung 1: Kernkompetenzen für den Lernbereich Globale Entwicklung**  
eigene Darstellung nach: Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung, KMK / BMZ (2016), S.95

<sup>63</sup> Vgl. Michelsen / Fischer (2019), S. 19f.

<sup>64</sup> Vgl. Hamborg (2023)

<sup>65</sup> Vgl. Hauenschild (2023), S. 60

<sup>66</sup> Vgl. de Haan / Harenberg (1999), S. 62

<sup>67</sup> Vgl. Kamp et al. (2008), S. 186ff.

<sup>68</sup> Vgl. KMK / BMZ (2016), S. 90ff.

Im jüngeren Diskurs hat zudem die Kompetenz zum vernetzten bzw. systemischen Denken an Bedeutung gewonnen,<sup>69</sup> die in den beiden genannten Kompetenzmodellen noch nicht explizit berücksichtigt wurde. Zunehmend wird auch der Wandel zu einem kritisch-emanzipatorischen Ansatz der BNE diskutiert, der im Sinne einer Bildung als nachhaltige Entwicklung den Prozess der reflexiven Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsthemen fokussiert. Damit soll eine eigenverantwortliche, reflektierte Partizipationsfähigkeit in einer Realität, die durch Wandel, Unsicherheiten, Interessenskonflikte und Widersprüche geprägt ist, ermöglicht werden.<sup>70</sup>

BNE kann inhaltlich, methodisch und institutionell als integratives Konzept ausgelegt werden. Inhaltlich werden ökologische, soziale, ökonomische und politische Aspekte konkreter Fragestellungen und deren Wirkungszusammenhänge integriert betrachtet und bearbeitet. Geeignete Inhalte lassen sich aus den Handlungsbereichen globaler Herausforderungen wie Klimawandel, Verlust der Artenvielfalt, Trinkwasser- und Energieversorgung, Gesundheitsgefährdungen und Ernährungssicherheit nach Kriterien wie lokaler und globaler Relevanz und der Verfügbarkeit differenzierten Wissens ableiten<sup>71</sup>. Die methodische Umsetzung von BNE soll in transformativen Lernprozessen erfolgen, die eine aktive Wissenskonstruktion fördern, um dem Lernziel des Kompetenzerwerbs gerecht zu werden. Die Gestaltung solcher konstruktivistischen Lernumgebungen soll Visions-, Handlungs- und Reflexionsorientierung integrieren sowie soziales, methodengestütztes und selbst- und sachbezogenes Lernen verbinden. Gestaltung und Umsetzung solcher Lernarrangements erfordern häufig auch Veränderungen auf institutioneller Ebene.<sup>72</sup>

### 2.3 Schulentwicklung und BNE

Für die Betrachtung der Verbreitung im formalen Schulsystem wird ein Verständnis von BNE als übergreifender, ganzheitlicher Ansatz und nicht als Themenbereich angenommen. Dieses Verständnis impliziert auch, dass BNE als eine Herausforderung für die Schulentwicklung zu sehen ist.<sup>73</sup> Unter Schulentwicklung wird hier die systematische Entwicklung der Einzelschule im Sinne des Drei-Wege-Modells nach Rolff verstanden. In diesem Modell-Ansatz werden Organisationsentwicklung (OE), Unterrichtsentwicklung (UE) und Personalentwicklung (PE) als die drei im internen

---

<sup>69</sup> Vgl. Hofmann et al. (2022), S. 12ff.

<sup>70</sup> Vgl. Hauenschild (2023), S. 59f.

<sup>71</sup> Vgl. Michelsen/Fischer (2019), S. 25f., siehe auch WGBU (2011) S. 33ff.

<sup>72</sup> Vgl. Michelsen/Fischer (2019), S. 29f.

<sup>73</sup> Siehe dazu BNE-Portal (o.J.), Bildungsbereiche: Schule <https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/bildungsbereiche/schule/schule.html> [letzter Abruf: 27.04.2024]

Systemzusammenhang Schule voneinander abhängigen und sich gegenseitig bedingender Entwicklungswege verstanden, deren gemeinsamer Bezugspunkt die Lernfortschritte der Schülerschaft sind.<sup>74</sup> Schulentwicklung steht ebenso in einem externen Systemzusammenhang des landesweiten Gesamtsystems Schule, dessen Entwicklung durch verschiedene Steuerungsinstrumente von Seiten der zuständigen Landesregierung gelenkt wird. Dazu gehören Schulgesetze und Erlasse, landesweite Vorgaben und Vergleichstests, Schulaufsicht und die institutionalisierte Lehrkräftebildung.<sup>75</sup>

Der Wirkungszusammenhang von OE, UE und PE in der Weiterentwicklung von Schule lässt sich an der Umsetzung von BNE darstellen. So erfordert die Förderung der im deutschen BNE-Diskurs als zentrales Lernziel formulierte Gestaltungskompetenz<sup>76</sup> angemessene Lernarrangements. Im Abschlussbericht des Programms Transfer-21 werden dafür als Methodenbausteine situiertes Lernen, Kooperationen mit außerschulischen Partnern, Partizipation der Lernenden sowie die interdisziplinäre Bearbeitung von Inhalten genannt.<sup>77</sup> Zu entsprechenden Lernformaten zählen fächer- und jahrgangsübergreifender Unterricht, Schülerfirmen, parlamentarische Abende, Zukunftswerkstätten, Exkursionen und Freilandarbeit.<sup>78</sup> Als didaktischer Ansatz wird der vom Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) entwickelte *Syndromansatz* empfohlen, der auf Grundlage der Betrachtung von anthropogen verursachten Syndromen globalen Wandels eine diskursive, interdisziplinäre Analyse von Ursache-Wirkungsbeziehung ermöglicht.<sup>79</sup> Da die genannten Formate und Ansätze in Schule meist unüblich sind, erfordert die angestrebte Verankerung von BNE in Schulen auch strukturelle Anpassungen und die Weiterentwicklung von Unterrichtsorganisation, Unterrichtsgestaltung sowie des pädagogischen Handelns.<sup>80</sup> Zur Umsetzung eines ganzheitlichen Bildungskonzepts wie BNE im formalen Schulsystem sollte demzufolge im Sinne einer integrierten Schulentwicklung, die auf eine Verbesserung des schulischen Lernangebots und des Lernens der Schülerschaft abzielt, gehandelt werden. Auf der Mikroebene der Einzelschule bedarf es dafür einer systemischen Betrachtung von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung<sup>81</sup>. Dies gilt insbesondere, wenn BNE im Sinne

---

<sup>74</sup> Vgl. Rolff (2013), S. 14ff.

<sup>75</sup> Vgl. Rolff (2013), S. 22f.

<sup>76</sup> Siehe dazu auch Ausführungen unter Kapitel 2.2.2, vgl. Michelsen / Fischer (2019), S. 21

<sup>77</sup> Siehe Transfer-21 (2008), S. 62 f.

<sup>78</sup> Vgl. Freie Universität Berlin (o.J.)

<sup>79</sup> Vgl. Harenberg (o.J.)

<sup>80</sup> Vgl. Grundmann (2017), S. 54

<sup>81</sup> Vgl. Grundmann (2017), S. 46ff.

eines in den letzten Jahren verstärkt geforderten gesamtinstitutionellen Ansatzes (*whole school approach*) in der Schule umgesetzt werden soll. Dieser soll neben einer Neuausrichtung von Unterricht und Lernangebot auch eine strukturelle Verankerung von Nachhaltigkeit in schulinternen Bereichen wie Management, Bewirtschaftung, Schulprogramm, Kooperationen und Netzwerke sowie der Ausgestaltung des Schullebens voranbringen.<sup>82</sup>

Betrachtet man Schulentwicklung aus der Perspektive der Organisationsentwicklung, so lässt sich ein Organisationswandel in Schulen als Prozess abbilden, der die drei Phasen Initiation, Implementation und Institutionalisierung durchläuft. Dabei sind die Prozessverläufe in der Realität nicht linear<sup>83</sup> und stark von schulspezifischen internen und externen Faktoren und deren Zusammenspiel abhängig.<sup>84</sup> Änderungsprozesse im System Schule können auf verschiedene Weise angestoßen werden:

- Es kann von außen ein Auftrag zur Veränderung z.B. durch die Schulverwaltung oder den Gesetzgeber an die Schule herangetragen werden,
- schulspezifische Problemlagen können eine Veränderung erfordern oder
- es werden aus der Schule heraus Veränderungsideen entwickelt, die von innen oder außen initiiert sein können.<sup>85</sup>

Im Rahmen dieser Arbeit wird auch betrachtet, inwieweit das BNE-Programm im Sinne eines BNE-Transfers Impulse für Schulentwicklungsprozesse setzen kann. Auf das Verständnis von Transfer im Bildungsbereich Schule wird im Folgenden näher eingegangen.

## 2.4 Der Transfer von BNE als Bildungsinnovation

Mit der vorliegenden Arbeit wird die Frage untersucht, inwieweit ein BNE-Transfer über den Schulträger in die Schulen erfolgreich sein kann. Um diese Frage beantworten zu können, werden in den folgenden Abschnitten die zugrundeliegenden Annahmen und Begriffsdeutungen sowie Einflussfaktoren auf die Verbreitung von Bildungsinnovationen dargestellt.

---

<sup>82</sup> Vgl. Mathar (2016)

<sup>83</sup> Vgl. Rolff (2013), S. 16f.

<sup>84</sup> Zu den Faktoren gehören z.B. eine positive Schulkultur, Fokussierung von Lehre und Lernen, Führung der Schulleitung, Professionalisierung und Weiterbildung, Einbeziehung von Eltern, die sich nicht gegenseitig kompensieren können. Vgl. Maag Merki (2021), S. 6f.

<sup>85</sup> Vgl. Holtappels (2019), S. 281

### 2.4.1 Begriffsverständnis Transfer und Innovationen

Der Begriff Transfer wird im alltagssprachlichen wie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch je nach Kontext mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet. In der vorliegenden Untersuchung wird der Begriff Transfer genutzt für die Beschreibung der Verbreitung und Weitergabe des Bildungskonzeptes BNE über das BNE-Programm des Landkreises Waldeck-Frankenberg als Transferformat. In dieser Transferstruktur unterscheidet sich der Entwicklungskontext des Bildungskonzeptes BNE<sup>86</sup> wie auch des BNE-Programms als darauf basierendes Umsetzungsformat in seinem personellen und strukturellen Gefüge von den potenziellen Anwendungskontexten der Einzelschulen, die ebenso jeweils individuelle Strukturen und Kontextbedingungen aufweisen.<sup>87</sup> Dies impliziert einen Transferprozess, der neben der Übernahme des Transfergegenstandes auch die individuelle Anpassung an die kontextspezifischen Gegebenheiten beinhaltet.<sup>88</sup>

Holtappels beschreibt einen Transfer im Schulbereich als „einen interaktiven Prozess, in dem auf Basis eines intendierten Handlungsansatzes mit mehr oder weniger zielbezogenen und systematischen Verfahren und Strategien versucht wird, fundierte, bewährte und ausgewählte Wissensbestände, Konzepte und Problemlöseansätze oder Verfahren für Schulsysteme oder Schulen von einem Kontext in einen anderen in kommunikativer Weise zu übertragen“.<sup>89</sup> Ein Transfer im Schulbereich zielt meist auf Qualitätsverbesserungen<sup>90</sup> oder die Nutzbarmachung von Innovationen ab.<sup>91</sup> Der Begriff der Innovation ist dabei ebenso wie der Transferbegriff mit verschiedenen, kontextualen Bedeutungen belegt und nicht allgemeingültig definiert. Als Innovation wird aus Sicht der Transferforschung eine Neuheit verstanden, die durch ihre Einführung Veränderungen für ein System und die Akteure innerhalb des Systems nach sich zieht.<sup>92</sup> Diese Änderungen entstehen durch Intervention, Entwicklung und Adaption von Wissen im Zuge des Transfers sowie durch Einführung, Durchführung und Optimierung und Adaption von neuen Programmen und Konzepten<sup>93</sup>. BNE wird in der Innovationsdatenbank des Bildungsservers von Bund und Ländern als einer von 30

---

<sup>86</sup> Siehe dazu Ausführungen unter 2.2.1 und 2.2.2

<sup>87</sup> Vgl. Michelsen et al. (2011), S. 18f.

<sup>88</sup> Vgl. Holtappels (2019), S. 276

<sup>89</sup> Holtappels (2019), S. 276

<sup>90</sup> Vgl. Holtappels (2019), S. 276

<sup>91</sup> Vgl. Gräsel et al. (2005), S. 5f.

<sup>92</sup> Im Bildungssystem sind dies insbesondere Änderungen für das Schulsystem und die Lehrkräfte. Vgl.

Trempler et al. (2012), S. 28

<sup>93</sup> Vgl. Holtappels (2019), S. 276f.

Innovationsbereichen zur Qualitätsentwicklung des Bildungssystems geführt<sup>94</sup>; ebenso liegen wissenschaftliche Abhandlungen zur Einordnung von BNE als soziale Innovation vor. Entsprechend wird BNE in der vorliegenden Arbeit als Bildungsinnovation verstanden.<sup>95</sup>

Die Transferforschung untersucht den Verlauf der Verbreitung von Innovationen und die relevanten Einflussfaktoren. Diese können in den Dimensionen Eigenschaft der Innovation, Entscheidungsbedingungen, Kommunikationswege sowie Vernetzung in sozialen Systemen verortet werden. Diese Dimensionen sind auch in der Untersuchung des Transfers von Bildungsinnovationen anwendbar; unter 2.4.2 sind mögliche Einflussfaktoren innerhalb der Dimensionen ausführlicher dargestellt.<sup>96</sup>

In einer prozessorientierten Betrachtung kann der Transfer von Bildungsinnovationen in den Dimensionen Input (politische steuerbare Größen wie gesetzliche Vorgaben, Personal, Budget oder Zeit), Prozess (handlungs- und steuerungspraktische Größen wie Kooperationen, Kommunikationswege oder Evaluation) und Output (Ergebnisse und Wirkungen wie Bildungsabschlüsse) beschrieben und analysiert werden, wobei die unmittelbar unbeeinflussbaren Kontextbedingungen mitberücksichtigt werden.<sup>97</sup>

In der vorliegenden Arbeit werden ausgewählte Aspekte des BNE-Transfers in den Dimensionen Input und Prozess sowie Einflussfaktoren auf den Transferverlauf am Beispiel des BNE-Programms des Landkreises betrachtet.

#### **2.4.2 Erfolgsfaktoren für den Transfer von Bildungsinnovationen**

Hinsichtlich des Innovationstransfers gilt das Bildungssystem im Vergleich zu anderen Innovationsbereichen als träge; Innovationen verbreiten sich nur sehr langsam oder versanden schon während des Diffusionsprozesses.<sup>98</sup> Als ein Grund für die Trägheit des Systems wird in der Forschung ein Mangel an ökonomischen Anreizen und an Personen innerhalb des Systems, die einen Wandel anstoßen und vorantreiben, gesehen. Als weitere Gründe gelten das Fehlen einer wissenschaftlichen Autorität im Bildungssystem

---

<sup>94</sup> Vgl. DIPF (2024): Bildungsserver: Über das Innovationsportal. <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/ueber-das-innovationsportal-4598-de.html> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>95</sup> Eine wissenschaftliche begründete Einordnung von BNE als sozialer Innovation findet sich bei Bormann (2013) sowie bei Grundmann (2017), S. 56 ff.

<sup>96</sup> Vgl. Gräsel (2010), S.9

<sup>97</sup> Vgl. Michelsen et al. (2011), S. 39

<sup>98</sup> Die Innovationsträgheit kann im Bildungskontext auch von Vorteil sein, da das Schulsystem mit einer andauernden Implementation von Innovationen überlastet sein könnte, was sich wiederum negativ auf Bildungsprozesse auswirken würde. Vgl. Gräsel (2010), S.9

sowie fehlende Anreize für eine anwendungsbezogene Forschung, die praxisrelevantes Wissen für den Transfer von Bildungsinnovationen generiert. Zu den unterrepräsentierten Bereichen zählt insbesondere auch die Forschung zur Gestaltung von Transferprozessen im schulischen Bereich, zu Kommunikationsstrukturen und der Rolle der Institutionen der inneren und äußeren Schulorganisation im Rahmen dieser Prozesse.<sup>99</sup> Die Schulentwicklungsforschung beschreibt zudem Schule als soziale Organisation mit diffusen und komplexen Zielsetzungen, Haltungen und Abhängigkeiten sowie einer systemeigenen Unsicherheit in Bezug auf Möglichkeiten und Wirkungen von Entwicklung als möglichen Grund für Veränderungsträgheit.<sup>100</sup>

Hinsichtlich der Strategiegestaltung kann man bei schulischen Transferprozessen grundsätzlich zwischen von außen entwickelten und initiierten Strategieansätzen (*Top-down-Ansatz*) und partizipativ von Forschung und Praxis entwickelten und initiierten Strategieansätzen (*Bottom-up-Ansatz*) unterscheiden. Im internationalen Vergleich zeichnen sich dabei in Deutschland *Top-down-Strategien* wie auch *Bottom-up-Prozesse* eher durch eine Ausrichtung auf Input und Umsetzung aus und weniger durch eine Outputorientierung, also einer Ausrichtung an intendierten Ergebnissen und Zielen einer Innovation.<sup>101</sup>

Ein Ansatz der schulbezogenen Transferforschung von Nickolaus et al. unterscheidet sechs **idealtypische Phasen des Transfers**:

- (1) Identifikation von transferwerten Ergebnissen
- (2) Aufbereitung zur Weitergabe
- (3) Wahrnehmung vom potenziellen Rezeptionsfeld
- (4) Aufnahme im Rezeptionsfeld
- (5) Umsetzung
- (6) regulativen Verankerung<sup>102</sup>.

Zur Bewertung von Transferprozessen im Bildungsbereich Schule stellt sich die Frage nach aussagekräftigen Erfolgsindikatoren und nach dem jeweiligen Bezugsrahmen der Erfolgsmessung<sup>103</sup>. Die quantitative Betrachtung der Verbreitungsrate, also eine Erfolgsmessung bezogen auf das Ergebnis administrativer Handlungen wie der Verankerung des Transfergegenstandes, lässt keine Rückschlüsse auf die Qualität der Innovation zu. Als Qualitätsdimensionen für den Erfolg schulischer Innovationen können die Tiefe der Innovationsübernahme innerhalb der Schule, die

---

<sup>99</sup> Vgl. Gräsel (2010), S. 9

<sup>100</sup> Vgl. Holtappels (2019), S. 279

<sup>101</sup> Vgl. Gräsel (2010), S. 13ff.

<sup>102</sup> Vgl. Michelsen et al. (2011), S. 18 ; Bormann et al. (2016), S. 18

<sup>103</sup> Vgl. Gräsel et al. (2005), S. 102

Stärke der Identifikation der Schulgemeinde mit der Neuerung sowie die Dauerhaftigkeit der Änderungen dienen.<sup>104</sup>

Die **Einflussfaktoren auf den Transfererfolg** im Bildungsbereich Schule im Hinblick auf die Übernahme einer Innovation können vier miteinander in systemischem Bezug stehenden Dimensionen zugeordnet werden:

- (1) Merkmale der Innovation
- (2) Merkmale der Lehrkräfte
- (3) Merkmale der Einzelschule
- (4) Merkmale des Umfeldes und der Transferunterstützung.<sup>105</sup>

Zu den erfolgsrelevanten Merkmalen der Innovation selbst zählen im Schulbereich die Wahrnehmung eines relativen Vorteils von den Lehrkräften, eine Kompatibilität der Neuerung mit den Einstellungen der Schule bzw. der beteiligten Lehrkräfte, relativ wenig Aufwand und geringe Komplexität in der Umsetzung, eine grundsätzliche Reversibilität der Veränderung und eine schnelle Sichtbarkeit der Ergebnisse. Die auf die Lehrpersonen bezogenen erfolgsrelevanten Merkmale liegen in der persönlichen Motivation der einzelnen Lehrkraft, die wiederum von der Wahrnehmung der Bedeutsamkeit und der eigenen Kompetenzen zur Umsetzung der Innovation sowie von Möglichkeiten der Mitbestimmung abhängen. Ebenso kann auch das wahrgenommene Potential zur Beeinflussung des Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler auf die Motivation der Lehrkräfte einwirken.<sup>106</sup> Hinsichtlich der Einzelschule ist der Innovationserfolg insbesondere abhängig von der Unterstützung durch die Schulleitung und die Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit des Kollegiums. Bezogen auf das Umfeld der Schule und die Transferunterstützung zählt neben den systemischen Rahmenbedingungen mit einer niedrigen Reformdichte und stabilen Personalkonstellationen auch die Möglichkeit einer schulübergreifenden Vernetzung zum Austausch über Innovationsprozesse zu erfolgswirksamen Faktoren. Transferunterstützend sind zudem langfristig angelegte und Reflexion ermöglichende Bildungsangebote für Lehrkräfte sowie die Ermöglichung intensiver Kooperation innerhalb des Kollegiums.<sup>107</sup>

---

<sup>104</sup> Vgl. Gräsel et. al (2005), S. 55 ff.

<sup>105</sup> Vgl. Gräsel (2010), siehe auch Goldenbaum (2012), S. 101 ff.

<sup>106</sup> Zur Untersuchung der persönlichen Haltungen und Einstellungen von Lehrkräften in Innovationsprozessen wird häufig das *Concerns-based-adoption-Modell*<sup>106</sup> herangezogen. Der Modellansatz geht von einem mehrstufigen Prozess der Übernahme einer Innovation aus, wobei jede Stufe von selbst- oder aufgabenbezogenen Befürchtungen (*Concerns*) und der Auseinandersetzung damit begleitet wird. Vgl. Gräsel (2010), S. 10ff.

<sup>107</sup> Vgl. Gräsel (2010), S. 10ff.

Zur Analyse des Transferpotenzials des BNE-Programms im Kapitel 5 werden einige dieser Erfolgsfaktoren nochmals genauer anhand des konkreten Kontextes dargestellt.

### 2.4.3 Rahmenbedingungen und Strukturen des BNE-Transfers

Das Bildungskonzept BNE wird seit seiner Entwicklung in den 1990er Jahren in vielen Ländern weltweit in unterschiedlichsten Projekten, Maßnahmen und Programmen in formalen wie nichtformalen Bildungssettings verbreitet und umgesetzt. Mit der Ausrufung der UN-Dekade BNE von 2005 bis 2014 wurde dann ein politisch-administrativer Rahmen für die globale Verbreitung des Bildungskonzepts und dessen Institutionalisierung und Verankerung in allen Bereichen der nationalen Bildungssysteme geschaffen.<sup>108</sup> Der zentralen Initiierung auf supranationaler Ebene mit dem Beschluss der UN-Vollversammlung im Dezember 2002 folgte die Übertragung der Verantwortung für die Umsetzung und Zielerreichung der Dekade an die UNESCO.<sup>109</sup> Diese entwickelte das *International Implementation Scheme*, welches auch die verschiedenen Verantwortlichkeiten für Transferprozesse von BNE innerhalb der Nationalstaaten beschreibt.<sup>110</sup> Infolge wurden von vielen Staaten nationale Aktionspläne (NAP)<sup>111</sup> entwickelt, um das Konzept einer BNE bekannt zu machen und in die verschiedenen Bildungsbereiche zu transferieren.

Während die Steuerungsverantwortung für die Implementationsprozesse auf nationaler Ebene verortet ist und sich an normativen Vorstellungen orientiert, findet der eigentliche Transfer über diverse politische, administrative und zivilgesellschaftliche Akteure auf nationaler, regionaler und kommunaler Ebene statt. Diese Akteure koordinieren ihre Aktivitäten zum BNE-Transfer bei ungleicher Ressourcenausstattung, differierenden oder sogar konkurrierenden Interessenslagen und anzunehmenden Informationsasymmetrien. Praktiken und Formen der lokalen Handlungskoordination folgen dabei nicht nur normativen Leitideen, sondern auch einer situationsspezifischen Eigenlogik, bedingt durch Rahmenbedingungen innerhalb der Akteurskonstellationen

---

<sup>108</sup> Vgl. Bormann et al. (2016), S. 10 ff.

<sup>109</sup> Die UN-Vollversammlung verabschiedete in ihrer 57. Sitzung im Dezember 2002 eine Resolution zur UN-Dekade für nachhaltige Entwicklung von 2005 bis 2014. Vorausgegangen war ein entsprechender Vorschlag des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg aus dem September 2002. Vgl. dazu auch DUK (2021), S. 66

<sup>110</sup> Vgl. UNESCO (2005), S. 11 ff.

<sup>111</sup> Der erste NAP BNE wurde in Deutschland 2005 verabschiedet und beinhaltete konkrete Maßnahmen zur Umsetzung der Ziele der UN-Dekade BNE. Der erste NAP wurde 2008 überarbeitet. Im Rahmen des Weltaktionsprogramms BNE von 2015- 2019 wurde ein neuer NAP BNE entwickelt. Vgl. BNE-Portal (o.J.), <https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/bne-meilensteine/bne-meilensteine.html> [letzter Abruf: 27.04.2024]

und der jeweils ausgehandelten Bedeutung von Inhalten und Prozessen.<sup>112</sup> BNE lässt sich entsprechend auch als institutionelle und inhaltliche Querschnittsaufgabe charakterisieren, deren Verwirklichung durch verschiedene, heterogen zusammengesetzte Akteurskonstellationen sowohl eine inhaltliche Verständigung als auch eine Handlungskoordination der Akteure erfordert. BNE-Transferprozesse im Schulsystem als Mehrebenensystem erfordern eine auf die Komplexität des Systems ausgerichtete Handlungskoordination. Die Ausgestaltung solcher Koordinationsprozesse, der konkreten Akteurskonstellationen und konkreten Praktiken des BNE-Transfers sind dabei wichtig für die Bewertung von Verlauf und Ergebnissen des Transferprozesses.<sup>113</sup>

In der vorliegenden Arbeit wird der BNE-Transfer am Beispiel eines BNE-Programms unter Berücksichtigung der Perspektiven der beteiligten Akteursgruppen betrachtet.

## **2.5 Fallbeispiel: BNE-Programm des Landkreises Waldeck-Frankenberg**

Der nordhessische Landkreis Waldeck-Frankenberg bietet in seiner Funktion als Schulträger seit dem Schuljahr 2021/2022 ein BNE-Programm für die Grundschulen und die Unterstufen der weiterführenden Schulen an. Vorausgegangen war ein Antrag aus den Kreisgremien an die Kreisverwaltung, ein besonderes Angebot für die Schulen im Landkreis zu entwickeln, vorzugsweise mit naturwissenschaftlichem Bezug respektive im MINT-Bereich. Der zuständige Fachdienst Schule und Bildung entschied sich für eine breitere Ausrichtung des Angebots auf den Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Entscheidung für ein BNE-Programm war motiviert von der Einbindung der regionalen Gegebenheiten, wozu insbesondere der Nationalpark Kellerwald-Edersee mit einem als UNESCO-Weltnaturerbe ausgezeichneten Buchen-Urwald zählt.

Die Grundidee des BNE-Programms ist es, vor Ort vorhandene außerschulische Bildungsangebote zu bündeln, diese in einen BNE-Kontext einzubetten und den Schulen als ausgearbeitetes, modularisiertes Konzept anzubieten. Das Programm wird flankiert von Fortbildungsangeboten für außerschulische Bildungsanbieter und Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen sowie durch eine finanzielle Förderung und eine abschließende Auszeichnung der teilnehmenden Schulklassen. Koordiniert wird das Programm vom

---

<sup>112</sup> Vgl. Bormann et al. (2016), S. 10ff.

<sup>113</sup> Vgl. Bormann et al. (2016), S. 17f.

Fachdienst Schulen und Bildung, der dafür Personalkapazität im Umfang einer halben Stelle zur Verfügung stellt.<sup>114</sup>

Die Bereitstellung eines inhaltlich-konzeptionell ausgerichteten Programms für Schulen über den Schulträger ist insofern besonders, da die originäre Aufgabe der Schulträger in der äußeren Schulorganisation wie der Zuständigkeit für Gebäude und Einrichtung, nichtpädagogisches Personal und Schülerbeförderung verortet wird. Aufgaben der inneren Schulorganisation, zu denen insbesondere die Zuständigkeit für fachliche, didaktische und pädagogische Inhalte von Erziehung und Unterricht und damit auch über das pädagogische Personal zählen, obliegen dem Land.<sup>115</sup> Diese traditionell strenge Auslegung der gesetzlich vorgesehenen Aufgabentrennung zwischen innerer und äußerer Schulverwaltung<sup>116</sup> ist inzwischen an manchen Stellen faktisch nicht mehr gegeben. In der praktischen Umsetzung der Schulverwaltungsaufgaben übernehmen die Kommunen verstärkt auch pädagogische Aufgaben durch den Ausbau des Ganztagsangebots an Schulen und die Förderung der frühkindlichen Bildung, gleichzeitig sind die Kommunen häufig unterfinanziert und auf staatliche Zuschüsse zur Bewältigung der Schulverwaltungsaufgaben angewiesen.<sup>117</sup> Auch die gesetzlichen Regelungen im Hessischen Schulgesetz zeichnen hinsichtlich der konkreten Zuständigkeiten inzwischen nicht mehr trennscharf.<sup>118</sup>

---

<sup>114</sup> Vgl. Chirakakis (2023)

<sup>115</sup> Vgl. Winkler (2021). Die staatliche Schulaufsicht ist im Art. 7, Abs. 1 GG festgeschrieben, das Selbstverwaltungsrecht der Kommunen in Art. 28 Abs. 2 GG, die entsprechenden gesetzlichen Vorgaben zur Aufgabenteilung finden sich in §137 HSchG sowie §151 und §155.

<sup>116</sup> Siehe dazu §137 ff. HSchG

<sup>117</sup> Vgl. Winkler (2021)

<sup>118</sup> So ist in konkreten Fällen der Festlegung der Zuständigkeit insbesondere nach §153, §157 und §158 diese nicht immer eindeutig festzustellen. Vgl. Winkler (2021)

### 3 Experteninterviews als methodisch-gestütztes Vorgehen

#### 3.1 Vorüberlegungen und Forschungsansatz

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt darin zu ergründen, inwieweit der BNE-Transfer über eine beim Schulträger angesiedelte Unterstützungsstruktur als Transferformat zu einer Verbreitung und Verankerung von BNE im Bildungsbereich Schule beitragen kann. Die zentrale Forschungsfrage lautet:

*Welche Potenziale und Herausforderungen birgt das BNE-Programm des Landkreises Waldeck-Frankenberg für den BNE-Transfer und die Verankerung von BNE im Bildungsbereich Schule?*

Zur Beantwortung dieser Frage wurde in Kapitel 2 zunächst der inhaltlich-konzeptionelle Bezugsrahmen für den BNE-Transfer konkretisiert und das Fallbeispiel in diesen Kontext eingeordnet. Mit der weitergehenden Untersuchung gehen folgende Fragen einher:

- Unter welchen politischen, strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen findet BNE-Transfer im Bildungsbereich Schule derzeit statt?
- Wodurch zeichnet sich der Ansatz des BNE-Programms des Landkreises Waldeck-Frankenberg aus Sicht der beteiligten Akteure aus, inwieweit unterscheidet er sich von anderen Ansätzen des BNE-Transfers im Bildungsbereich Schule?
- Welche Erfahrungen gibt es mit dem BNE-Programm des Landkreises Waldeck-Frankenberg und wie sind diese Erfahrungen hinsichtlich des Transfers von BNE als Innovation im Bildungsbereich Schule einzuordnen und zu bewerten?

Aus der Auseinandersetzung mit den Untersuchungsfragen und den daraus gewonnen Erkenntnissen werden auch Handlungsmöglichkeiten für den Programmträger sowie für die Schulen und die Schulverwaltung hinsichtlich einer Weiterentwicklung des Programms abgeleitet. Darüber hinaus könnten die Ergebnisse der Untersuchung bei Bedarf und Interesse auch für weitere Vorhaben z.B. im Rahmen der Länderinitiative oder bei der Gestaltung und Umsetzung vergleichbarer Projekte in kommunalen bzw. regionalen Bildungssettings berücksichtigt werden.

Um die gewünschten Erkenntnisse gewinnen zu können, wird ein qualitativer Forschungsansatz gewählt und in zirkulären, emergenten Arbeitsschritten über die Analyse von Sekundärdaten sowie der Datenerhebung durch leitfadengestützte Interviews und deren inhaltlich-strukturierender Analyse umgesetzt.<sup>119</sup> Die Wahl dieses qualitativen Ansatzes und der angewendeten Methoden begründet sich in der

---

<sup>119</sup> Vgl. Wichmann (2019), S. 47f.

Angemessenheit bezogen auf den Untersuchungsgegenstand<sup>120</sup>: Ein Auftrag qualitativer Forschung wird im Erkenntnisgewinn durch das Verstehen von Sinnzusammenhängen im Gegensatz zum Erkenntnisgewinn durch Messung in der standardisierten quantitativen Forschung gesehen.<sup>121</sup> Wie bereits aus der Darstellung der konzeptionellen und begrifflichen Grundlagen zu nachhaltiger Entwicklung, Schulentwicklung und Transfer von Bildungsinnovationen in Kapitel 2 abzuleiten ist, ist der Gegenstand dieser Untersuchung in einem komplexen Systemzusammenhang eingebettet. Ein qualitativer Forschungsansatz zeichnet sich durch den Leitgedanken der Kontextualität und die Analyse unterschiedlicher Perspektiven auf Basis einer Fallanalyse aus und erlaubt es somit, die Komplexität und Kontextualität des BNE-Transfers zu erfassen und dabei auch die subjektiven Perspektiven der daran beteiligten Akteure zu berücksichtigen. Dabei beruht die Analyse auf einer konstruktivistischen Denkweise, welche auch die Reflexivität der forschenden Person hinsichtlich ihrer eigenen, subjektiven Perspektive und deren Einfluss auf Themenwahl, Untersuchung sowie Dateninterpretation impliziert.<sup>122</sup> Daher ist es auch zu erwähnen, dass die Forscherin selbst im untersuchten Landkreis wohnt und an einer Berufsschule als Lehrkraft arbeitet sowie nebenberuflich auch überregional als freie Bildungsreferentin im Bereich BNE tätig ist. Diese Informationen wurden zur Erhöhung der Transparenz auch an die im Rahmen der Datenerhebung befragten Personen vor deren Befragung kommuniziert.

Die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung der Datenerhebung und -analyse, inklusive der Überlegungen zur Methodenwahl, Auswahl der Interviewteilnehmenden, Durchführung der Interviews sowie deren Transkription und Auswertung werden im Folgenden beschrieben. Um den Untersuchungsverlauf transparent und nachvollziehbar zu machen, enthält der **digitale Anhang** dieser Arbeit eine **Projektdokumentation**.<sup>123</sup>

---

<sup>120</sup> Vgl. Wichmann (2019), S. 53

<sup>121</sup> Vgl. Helfferich (2011), S. 21, siehe auch Kuckartz, Rädiker (2022), S. 20

<sup>122</sup> Der Ansatz geht davon aus, dass Menschen interpretieren die Wirklichkeit und es dabei nicht nur eine nicht nur eine, sondern viele Wirklichkeiten gibt, die in Relation zueinanderstehen. In der qualitativen Forschung wird die Wirklichkeit durch die Befragten konstruiert und die verschiedenen Versionen wiederum durch die Forschenden rekonstruiert. Vgl. Wichmann (2019), S. 11f.

<sup>123</sup> Siehe dazu Anhang A, Daten auf dem beiliegenden Datenträger

## 3.2 Datenerhebung

### 3.2.1 Methoden- und Stichprobenauswahl

Im Rahmen dieser Arbeit wurden insgesamt elf Experteninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Akteursgruppen im Kontext des BNE-Programms des Landkreises geführt. Experteninterviews sind qualitative, leitfadengestützte Interviews, in welchen ausgewählte Personen aufgrund ihrer zugeschriebenen Rolle als Experten und ihres angenommenen Rollenwissens befragt werden. Die Zuschreibung als Experte folgt dabei keinen eindeutigen, allgemeingültigen Kriterien, sollte aber grundsätzlich unter Berücksichtigung der Forschungsfrage und der diesbezüglich angenommenen Relevanz des institutionellen Handlungsfeldes einer Person erfolgen.<sup>124</sup> Die vorliegende Arbeit untersucht den BNE-Transfer in Schulen anhand des BNE-Programms des Landkreises Waldeck-Frankenberg, der gleichzeitig auch Schulträger ist. Im Kontext des Programms können verschiedene Stakeholdergruppen und institutionelle Akteure mit unterschiedlichen Funktionen identifiziert werden. Der jeweiligen Rolle im Programmkontext wird eine spezifische Erfahrungsperspektive zugeschrieben, welche zum Verständnis des BNE-Transfers über das BNE-Programm im Systemzusammenhang beitragen kann. Personen, die innerhalb eines institutionellen Akteurs eine für den Kontext BNE-Programm relevante Funktion ausüben und/oder die Institution nach außen vertreten, werden hier als Experten betrachtet, da sie über erfahrungsbasiertes, kontext- und rollenbezogenes Sonderwissen verfügen.

Aufgrund des begrenzten zeitlichen Rahmens dieser Untersuchung kann keine Vollbefragung realisiert werden, sondern es werden inhaltliche Repräsentanten für bestimmte Perspektiven ausgewählt und damit eine gezielte Stichprobenauswahl getroffen<sup>125</sup>. Das vorab festgelegte Merkmal der Akteursgruppe dient als ein Kriterium für die Auswahl der Interviewpartner. Innerhalb der Akteursgruppe der teilnehmenden Schulen werden drei Unterkategorien nach drei vertretenen Schulformen bzw. Schulstufen Grundschule, Förderschule und Sekundarstufe I (alle Schulformen) gebildet. Eine Merkmalsunterscheidung nach Funktionsebene innerhalb der Institutionen wird nur für den Fachdienst Schule und Bildung des Landkreises vorgenommen, da dieser als Initiator und Koordinator eine zentrale Rolle in der Programmstruktur einnimmt. Diesem Umstand soll die Stichprobenauswahl durch die Berücksichtigung des

---

<sup>124</sup> Vgl. Misoch (2019), S. 119f.

<sup>125</sup> Vgl. Misoch (2019), S. 203ff.

engeren, ausführenden und des umfassenderen, steuernden Funktionskontextes gerecht werden.

Akteursgruppe - Akteure	Anzahl geplant	Anzahl durchgeführt	Anmerkungen der Erhebungsstelle
<b>Initiator und Koordinator des Programms</b> Fachdienst Schule und Bildung, Landkreis Waldeck-Frankenberg	2	2	Zwei Interviews, die jeweils eine unterschiedliche Funktionsebene innerhalb des Fachdienstes abbilden
<b>Nutzer des Programms</b> Grundschulen, Förderschulen und weiterführende Schulen aller SF (SEK I) im Landkreis	min. 3, max. 6 (min. 1, max. 2 pro Subkategorie)	5	Repräsentanten aller drei bisher teilnehmenden Schulkategorien konnten befragt werden
<b>Bildungsanbieter</b> Außerschulische Bildungspartner, außerschulische Lernorte, Fachdienste des Landkreises	1	1	
<b>Schulentwicklungsberatung</b> Staatliches Schulamt	1	-	Keine Rückmeldung auf Anfrage auf dem Dienstweg
<b>Lehrkräftebildung 2. Phase</b> Studienseminar für GHRF im Schulamtsbezirk	1	1	
<b>Projektpartner Länderinitiative</b> Fachgebiet „Didaktik der Politischen Bildung“ der Universität Kassel, BNE-Koordination im HKM	2	2	

**Abbildung 2: Stichprobenauswahl zur Erhebung, eigene Darstellung**

Die Auswahl der Schulen als Nutzer des Programms erfolgte aus der Gesamtheit der Schulen, die bisher mindestens eine Klasse zur Teilnahme am BNE-Programm angemeldet haben. Dabei wurde innerhalb der drei Subkategorien sieben Schulen nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Die Schulleitungen dieser Schulen wurden angeschrieben und ein Interview angefragt. Fünf Schulen erklärten sich zur Teilnahme an einem Interview bereit. Da diese fünf Schulen alle drei Kategorien repräsentieren, wurden keine weiteren Schulen angefragt. Als Repräsentant der außerschulischen Bildungsanbieter wurde gemäß der Vorabfestlegung ein etablierter Bildungsanbieter vorausgewählt und angefragt, nach dessen Zustimmung wurde kein anderer Repräsentant dieser Akteursgruppe mehr angeschrieben. Die Anfrage an die Schulentwicklungsberatung wurde auf dem Dienstweg gestellt, wegen nicht erfolgter Rückmeldung und fehlender Alternative musste auf dieses Gespräch verzichtet werden.

### 3.2.2 Vorbereitung und Durchführung der Interviews

Zunächst wurden die zu befragenden Experten wie oben beschrieben bestimmt. Die ausgewählten Akteure wurden je nach Erreichbarkeit telefonisch oder per E-Mail kontaktiert, über die Untersuchung informiert und nach ihrer Bereitschaft zur Teilnahme gefragt. Von insgesamt vierzehn Anfragen wurden elf beantwortet und einer Interviewteilnahme zugesagt. Die Interviews wurden für eine Durchführung vor Ort im jeweiligen institutionellen Kontext geplant. Tatsächlich wurden acht Gespräche vor Ort

geführt, zudem wurden aus organisatorischen Gründen zwei Gespräche online und ein Gespräch am Rande einer Fortbildungsveranstaltung, in deren Organisation die befragte Person involviert war, geführt. Die insgesamt elf Gespräche mit einer Dauer zwischen 30 und 100 Minuten<sup>126</sup> fanden zwischen Mitte November 2023 und Mitte Februar 2024 statt.

Bevor die Datenerhebung an den teilnehmenden Schulen beginnen konnte, wurde nach entsprechendem Hinweis eines Schulleiters am 20.11.2023 ein Antrag auf Genehmigung einer wissenschaftlichen Forschungsarbeit an öffentlichen Schulen gemäß §84 HSchG<sup>127</sup> beim Hessischen Kultusministerium eingereicht (s. Anhang B). Nach Prüfung des Antrags wurde das Forschungsvorhaben am 01.12.2023 als nicht genehmigungsbedürftig eingestuft, womit die Terminierung und Durchführung der Gespräche auch in den Schulen beginnen konnte.

Für die Vorbereitung und Strukturierung der Gespräche mit den verschiedenen Experten wurde ein Interviewleitfaden entworfen, der Fragen zu folgenden Themenblöcken enthält:

- Bedeutung und Verständnis von BNE im Schulsystem
- Motivation für die Umsetzung von BNE / Teilnahme am Programm
- Erfahrungen mit dem BNE-Programm / mit der Länderinitiative in der konkreten Umsetzung (Zusammenarbeit, Mehrwerte, Herausforderungen)
- Relevante Akteure und Strukturen für die Umsetzung von BNE im Schulsystem
- Bedeutung von außerschulischen Bildungsangeboten
- BNE als Thema der Lehrkräftebildung und Schulentwicklung
- Qualitätsaspekte im Rahmen des BNE-Programms

Der Interviewleitfaden wurde für die verschiedenen Akteursgruppen hinsichtlich einzelner Fragestellungen adressatengerecht angepasst und fokussiert, der inhaltliche Rahmen der Themenblöcke blieb dabei unverändert (s. Anhang C). Der grundsätzlich entlang der Themenblöcke strukturierte Leitfaden diente der Interviewerin zur fokussierten Erfragung des für die Untersuchung relevanten Praxis- und Erfahrungswissens der verschiedenen Experten. Dabei wurde gemäß dem Grundprinzip der Offenheit in der qualitativen Forschung der Leitfaden flexibel gehandhabt und sich in der Fragereihenfolge am Gesprächsverlauf orientiert und so auch der Raum für zusätzliche Aspekte offengehalten.<sup>128</sup> Der Leitfaden wurde den Gesprächspartnern

---

<sup>126</sup> Es gab neun Gespräche, deren zeitlicher Rahmen in der Spanne zwischen 30 und 60 Minuten lag und zwei Gespräche, die deutlich länger dauerten.

<sup>127</sup> HKM (o.J.): Wissenschaftliche Forschungsvorhaben, <https://kultusministerium.hessen.de/Ueberuns/Wissenschaftliche-Forschungsvorhaben> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>128</sup> Vgl. Misoch (2019), S. 123

gemeinsam mit der Einwilligungs- und Datenschutzerklärung (s. Anhang D) vor dem Gesprächstermin zugeschickt und so eine inhaltliche Vorbereitung auf das Gespräch ermöglicht.

Die Interaktionsmuster in den verschiedenen Gesprächen wurde von der Interviewenden grundsätzlich als symmetrisch und gegenseitig professionell-wertschätzend wahrgenommen. Einige der Gesprächspartner sind der Interviewenden aus beruflichen Zusammenhängen bereits vor der Befragung bekannt gewesen, weshalb sich in manchen Befragungen geduzt wurde. Da keine persönlichen Verbindungen oder Erfahrungshintergründe mit den befragten Personen existieren, wird der persönlichere Redestil nicht als nachteilig hinsichtlich der Zielsetzung der Befragung eingeschätzt. Vielmehr wurden Breite und Tiefe des fachlichen Dialogs in der Wahrnehmung der Interviewenden dadurch eher befördert.<sup>129</sup>

### 3.3 Datenauswertung

Von den elf geführten Gesprächen wurden zehn digital aufgezeichnet und anschließend transkribiert; ein Gespräch wurde währenddessen von der befragten Person stichwortartig protokolliert und dieses Protokoll anschließend der Interviewerin zur Verfügung gestellt.

Die Transkription wie auch die anschließende qualitative Inhaltsanalyse der erhobenen Daten erfolgte mithilfe der Analysesoftware MAXQDA. Die Interviews wurden angelehnt an die von Dresing und Pehl definierten Regeln einer einfachen semantisch-inhaltlichen Transkription vollständig verschriftlicht (s. Anhang E).<sup>130</sup> Um die Anonymität der befragten Personen zu wahren und direkte Rückschlüsse auf deren Identität zu verhindern, wurden Orts- und Personennamen in den Transkripten durch allgemeine oder pseudonyme Beschreibungen ersetzt und in einer separaten Entschlüsselungsübersicht festgehalten.<sup>131</sup> Die Interviews wurden mit einer fortlaufenden Nummerierung gekennzeichnet (I1 bis I11), die keine direkten Rückschlüsse auf die dahinterstehenden Akteure zulässt. Zu Analysewecken wurden die Interviews in zwei Gruppen geclustert: die schulischen und die außerschulischen Akteure. Diese Unterscheidung findet sich in der Ergebnisdarstellung allerdings nur unter 5.1.4 wieder, wo sie als bedeutsam hinsichtlich der unterschiedlichen Bewertung des untersuchten Aspektes erachtet wurde.

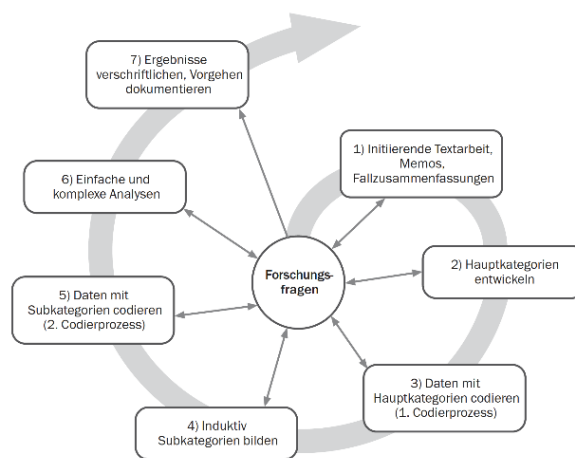
---

<sup>129</sup> Zu den unterschiedlichen Interaktionskonstellationen siehe Misoch (2019), S. 122

<sup>130</sup> Vgl. Dresing / Pehl (2018), S. 20ff., siehe auch Anhang F

<sup>131</sup> Vgl. dazu Kuckartz / Rädiker (2022), S. 204f.

Die Auswertung der Experteninterviews erfolgte im Rahmen einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mit Computerunterstützung. Diese Analyseverfahren gilt als gut geeignet für die systematische und effiziente Analyse von Experteninterviews und basiert auf der Bildung von Kategorien, die das Datenmaterial hinsichtlich der zugrundeliegenden Forschungsfrage strukturieren. Zur konkreten Ausgestaltung der Analyseverfahren sind abhängig vom Untersuchungsgegenstand grundsätzlich unterschiedliche Ansätze anwendbar.<sup>132</sup> Die Auswertung der Interviews in der vorliegenden Untersuchung folgt dem von Kuckartz/Rädiker vorgeschlagenen Ablaufschema in sieben Phasen:



**Abbildung 3: Ablauf einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen**  
(aus: Kuckartz/Rädiker (2022), S.132)

Die Kategorienbildung erfolgte in zwei Schritten unter Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses zum BNE-Transferprozess und zu den Impulsen für die Schulentwicklung durch das BNE-Programm. Nach der initiierenden Textarbeit wurden die Hauptkategorien aus dem zugrundeliegenden Leitfaden und zusätzlich aus theoretischen Überlegungen bezogen auf das Erkenntnisinteresse abgeleitet. Nach der ersten vollständigen Codierung des Textmaterials mit den Hauptkategorien wurden im nächsten Schritt unterstützt durch die QDA-Software anhand von Text-Retrievals<sup>133</sup> induktiv Subkategorien entwickelt und das Kategoriensystem ausdifferenziert (s. Anhang E) Die Datenauswertung erfolgte kategorienbasiert und jeweils in Bezugnahme zum Erkenntnisinteresse. Dabei dienen insbesondere die unter 2 dargestellten Aspekte zu Transferprozessen und zur Schulentwicklung sowie die Zielsetzungen des NAP BNE als

<sup>132</sup> Vgl. Dresen / Pehl (2018), S. 34f.

<sup>133</sup> Der Begriff Text-Retrieval beschreibt eine kategorienbezogene Zusammenstellung von codierten Textpassagen. Mit einer QDA-Software lassen sich solche Text-Retrievals sehr einfach erzeugen; sie erhalten Angaben zum Herkunftstext und zur genauen Position der Textpassage und vereinfachen dadurch die Entwicklung der Subcodes sowie die anschließende Analyse. Vgl. Kuckartz / Rädiker (2022), S. 214

Referenzrahmen für die von Potenzialen und Herausforderungen des Programms. Aus den Ergebnissen der Analyse werden Handlungsmöglichkeiten für den Landkreis, die teilnehmenden Schulen und die Schulverwaltung abgeleitet.

#### **4 Rahmenbedingungen für den BNE-Transfer über den Schulträger**

Wie zuvor dargestellt gilt Bildung als entscheidender Faktor, um einen für eine zukunftsfähige Entwicklung notwendigen, globalen Mentalitätswandel zu erreichen und Menschen zur Gestaltung einer gerechten und ökologisch, ökonomisch und sozial nachhaltigen Zukunft zu befähigen.<sup>134</sup> Dabei kann das Veränderungspotential von Bildung nur ausgeschöpft werden, wenn Zugang zu und Teilhabe an Bildung verbessert werden und Bildungssysteme sich an den Prämissen der nachhaltigen Entwicklung und des lebenslangen Lernens orientieren.<sup>135</sup> Mit dem SDG 4 der Agenda 2030 wird gefordert eine „inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung“ für alle Menschen sicherzustellen und lebenslanges Lernen zu ermöglichen<sup>136</sup>.

Die schulische Bildung hat dabei eine zentrale Rolle, da das Schulsystem für einen Großteil der Menschen den wesentlichen Anteil der individuellen Bildungsbiografie prägt. Entsprechend wird die Etablierung von BNE als selbstverständliche Aufgabe des Bildungsbereichs Schule als ein Handlungsfeld im nationalen Aktionsplan BNE formuliert.<sup>137</sup> Die folgenden Ausführungen stellen relevante Aspekte der politischen Vorgaben und dem Stand ihrer Umsetzung dar, wobei aufgrund des Untersuchungsgegenstandes der Fokus auf die konkreten Rahmenbedingungen in Hessen sowie auf die Rolle von Kommunen im BNE-Transfer gelegt wird.

##### **4.1 Politische Prozesse zur Verbreitung und Verankerung von BNE in Schulen**

Politische Vorgaben zur Umsetzung von BNE finden sich in internationalen Abkommen und nationalen Strategien und Aktionsprogrammen, die seit der Verabschiedung der Agenda 21 einen mehrphasigen BNE-Entwicklungsprozess angestoßen haben.

---

<sup>134</sup> Vgl. Holst / Brock (2020), S. 2

<sup>135</sup> Vgl. DUK (2016), S. 1

<sup>136</sup> Vgl. Vereinte Nationen (2015)

<sup>137</sup> Vgl. BMBF (2017): NAP BNE S. 23f. Dieses Ziel wurde auch schon im Rahmen der UN-Dekade und des WAP formuliert.

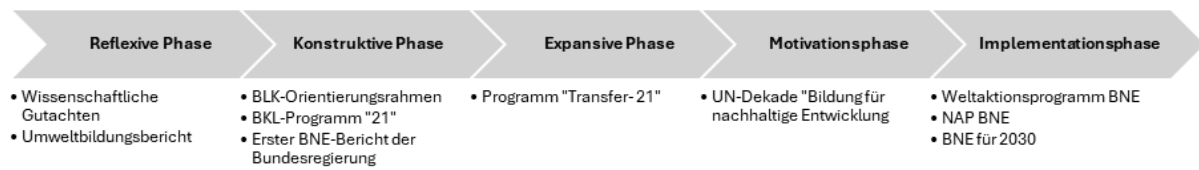


Abbildung 4: Nationale Entwicklungsphasen einer BNE, eigene, ergänzte Darstellung nach Michelsen (2018), S. 15

Die UN-Dekade BNE kann dabei als Phase der Motivation und Aktivierung charakterisiert werden, in welcher BNE in die verschiedenen Bildungsbereiche getragen und Bildungsakteure zur Integration von BNE in ihren jeweiligen Bildungsbereich motiviert werden sollten. Zum Abschluss der Dekade wurde mit den Beschlüssen der BNE-Weltkonferenz 2014<sup>138</sup> die Implementationsphase eingeleitet, in der seitdem in fünf prioritären Handlungsfeldern das Ziel einer Stärkung von BNE verfolgt wird:

- Politische Unterstützung
- Ganzheitliche Transformation von Lehr- und Lernumgebungen
- Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Multiplikatoren
- Stärkung und Mobilisierung der Jugend
- Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene.

Damit sollen Bildung und Lernen so ausgerichtet und gestärkt werden, dass sie zu allen Aktivitäten beitragen können, die der Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und der Erreichung der SDGs dienen.<sup>139</sup> Zur Umsetzung wurden auf internationaler Ebene zunächst das Weltaktionsprogramm BNE (WAP) für den Zeitraum 2015 bis 2019 und anschließend die Strategie ESD 2030 bis zum Jahr 2030 beschlossen. Zur nationalen Umsetzung des WAP wurde auf Initiative des BMBF im Jahr 2015 die Nationale Plattform BNE implementiert, welche als oberstes Lenkungsorgan die strategischen Ziele für die BNE-Umsetzung definiert.<sup>140</sup> Im Jahr 2017 verabschiedete die Nationale Plattform den Nationalen Aktionsplan (NAP) BNE, welcher seitdem als handlungsleitende Grundlage für die strukturelle Verankerung von BNE gilt und seit 2020

<sup>138</sup> Die UNESCO-Weltkonferenz für BNE fand 2014 in Japan statt. Neben Beschluss zum Start des Weltaktionsprogramms wurde bei dieser Konferenz mit der Erklärung zu BNE auch die besondere Bedeutung von BNE für eine nachhaltige Entwicklung bekräftigt. Vgl. DUK (2021), S. 64

<sup>139</sup> Vgl. DUK (2021)

<sup>140</sup> Vgl. BMBF (2020). Die Nationale Plattform setzt sich aus maximal 45 Vertreterinnen und Vertretern von Bund, Ländern, Kommunen, Wissenschaft, Wirtschaft, Bildungsinstitutionen und Zivilgesellschaft zusammen. Das Gremium wird unterstützt von sechs Fachforen für die verschiedenen Bildungsbereiche und dem Jugendforum youpaN sowie von zwei wissenschaftlichen Beratern. Die Struktur spiegelt auch die Zielsetzungen des Gremiums wider: Die nationale Plattform reflektiert und lenkt die Gestaltung, Umsetzung, Evaluierung und Fortschreibung des NAP BNE, die Mitglieder setzen sich in ihrer jeweiligen Institution für die strukturelle Verankerung von BNE ein und machen ihr Engagement für BNE sichtbar. Vgl. BMBF (2020)

unter Berücksichtigung der Strategie ESD 2030 kontinuierlich umgesetzt, reflektiert und fortgeschrieben wird.<sup>141</sup> Der NAP BNE gliedert sich nach den Bildungsbereichen frühkindliche Bildung, Schulen, berufliche Bildung, Hochschule, Non-formales und informelles Lernen und Kommunen und benennt bereichsspezifische Handlungsfelder und Ziele zur Verankerung von BNE im Bildungswesen. Im Bildungsbereich Schule wurden fünf Handlungsfelder priorisiert und konkrete Ziele sowie geeignete Maßnahmen zur Zielerreichung formuliert (s. Anhang F).<sup>142</sup> Dabei wird BNE als gemeinsame Aufgabe aller Akteure im Bildungswesen beschrieben, die mit verschiedenen Strategien und auf verschiedenen Ebenen angegangen werden sollte.

Die Verantwortung für die strukturelle Verankerung von BNE in Schulen liegt aufgrund der föderalen Staatsstruktur und der daraus abgeleiteten Kulturhoheit<sup>143</sup> bei den Bundesländern. Den Ländern obliegt das Recht auf Schulgesetzgebung sowie die Verantwortung für die Schulverwaltung; zuständige Behörden sind die jeweiligen Kultusministerien. Auf der landespolitischen Ebene soll gemäß dem NAP BNE die strukturelle Verankerung von BNE durch die Aufnahme von BNE in die Schulgesetzgebung, durch rechtliche Vorgaben für die Lehrkräftebildung, durch die Integration von BNE in Rahmenlehr- und Bildungspläne sowie durch Thematisierung von BNE in der Schulentwicklung forciert werden.<sup>144</sup> Auch wenn die formale Festschreibung in Gesetzen und Verordnungen nicht zwangsläufig die praktische Umsetzung von BNE bedeutet<sup>145</sup>, fördert sie die bildungspolitische Relevanz und Legitimation und damit letztlich auch die Akzeptanz gegenüber dem Konzept BNE von Seiten der Schulen. Dies hängt wiederum mit den strukturellen Gegebenheiten des Bildungssystems zusammen, die bei bildungspolitischen Reformen sowie beim Transfer sozialer Innovationen meist eine Top-Down-Dynamik erzeugen<sup>146</sup>. Bundesweit betrachtet zeigt eine Analyse zum Stand der formalen Verankerung von BNE zum Ende des WAP im Rahmen des nationalen Monitorings zu BNE<sup>147</sup> qualitative und quantitative<sup>148</sup> Unterschiede zwischen

---

<sup>141</sup> Vgl. BMBF (2020)

<sup>142</sup> Eine ausführliche Darstellung der Vorgaben des NAP BNE für den Bildungsbereich Schule findet sich hier: BNE-Portal (o.J.): *Die Bildungsbereiche des NAP: Schule*. <https://www.bne-portal.de/bne/de/nationaler-aktionsplan/die-bildungsbereiche-des-nationalen-aktionsplans/schule/schule.html>

<sup>143</sup> Vgl. Hepp (2011), S. 108f.

<sup>144</sup> Vgl. BMBF (2017), S. 24f.

<sup>145</sup> Vgl. Holst / Brock (2020), S. 2

<sup>146</sup> Vgl. von Seggern (2018), S. 2

<sup>147</sup> Das Nationale BNE-Monitoring dient der Erfassung von Stand und Prozess der Verankerung und Umsetzung von Nachhaltigkeit und BNE im deutschen Bildungssystem und wird seit 2015 an der Freien Universität Berlin vom Institut Futur durchgeführt. Vgl. BMBF (2017), S. 106

<sup>148</sup> Quantitative Unterschiede beziehen sich auf die Häufigkeit der Nennung von Begrifflichkeiten zu BNE und Nachhaltigkeit in Gesetzen, Verordnungen, Beschlüssen, Bildungsplänen u.Ä. im Kontext Schulpolitik und Lehrkräfteausbildung. Qualitative Unterschiede finden sich in der Art der Begriffsverwendung (z.B.

den einzelnen Bundesländern. Auf die konkrete Situation in Hessen wird im Abschnitt 4.2 näher eingegangen.

Hinsichtlich der länderübergreifenden Organisation und Abstimmung von inhaltlichen und strukturellen Entwicklungen im Bildungsbereich Schule sind die Beschlüsse und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) bedeutsam. Im Jahr 2007 hat die KMK im Rahmen der UN-Dekade eine Empfehlung zur Umsetzung von BNE verabschiedet<sup>149</sup> und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) die erste Fassung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer BNE herausgebracht. In einer zwischenzeitlich überarbeiteten Fassung<sup>150</sup> dient der Orientierungsrahmen seitdem als konzeptionelle Grundlage für die curriculare Verankerung und die didaktisch-methodische Umsetzung des Lernbereichs sowie als Bezugsrahmen für die Schulentwicklung und die Lehrkräftebildung<sup>151</sup>. Das BMZ fördert über Engagement Global<sup>152</sup> die Umsetzung des Orientierungsrahmens zur Verankerung von BNE in der schulischen Bildung durch verschiedene Maßnahmen und Projekte. Dazu gehören die Einrichtung von BNE-Landeskoordinationsstellen in den Kultusministerien der Länder sowie die Kofinanzierung konkreter Länderinitiativen und die bundeweite Vernetzung dieser Umsetzungsvorhaben<sup>153</sup>. Dieses Unterstützungskonstrukt zur Verankerung von BNE im Bildungsbereich Schule findet sich auch in den Zielsetzungen und vorgeschlagenen Maßnahmen des NAP BNE und den dazu eingereichten *commitments*<sup>154</sup> des BMZ wieder. Der gesamte Umsetzungsprozess des Orientierungsrahmens orientiert sich dabei an den SDGs, insbesondere an SDG 4.7, an den internationalen BNE-Programmen der UNESCO und ihrer nationalen Umsetzung (seit 2020 das Programm EDS 2030 als

---

in übergreifenden Leitgedanken oder fachspezifischen Lehrplänen) und der daraus abzuleitenden Bedeutung für die strukturelle Verankerung von BNE. Siehe dazu Holst / Brock (2020)

<sup>149</sup> Siehe KMK / DUK (2007)

<sup>150</sup> Die aktualisierte und erweiterte Fassung des Orientierungsrahmens wurde 2015 als Beitrag zum WAP BNE vom Plenum der KMK verabschiedet. Siehe KMK / BMZ (2016)

<sup>151</sup> Vgl. KMK / BMZ (2016), S. 9f.

<sup>152</sup> Die Engagement Global gGmbH ist 2012 als bundesweite Servicestelle für entwicklungspolitische Aktivitäten und Programme auf Initiative des BMZ als bundeseigene Gesellschaft gegründet worden. Mit dem Fachbereich GES – Globale Entwicklung in der Schule – ist Engagement Global mit der Koordinierung von Umsetzung und Weiterentwicklung des Orientierungsrahmens betraut. Siehe dazu: Engagement Global (o.J.), <https://ges.engagement-global.de/hintergruende.html> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>153</sup> Siehe dazu Engagement Global (o.J.), <https://ges.engagement-global.de/> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>154</sup> Verschiedene Akteure in den einzelnen Bildungsbereichen haben konkrete Verpflichtungserklärungen (*commitments*) zur Umsetzung der Ziele und Maßnahmenvorschlägen des NAP abgegeben. Vgl. BMBF (2017), S. 111ff.

Nachfolgeprogramm des WAP BNE und der UN-Dekade BNE) und dem Nationalen Aktionsplan BNE.<sup>155</sup>

## 4.2 Verortung von BNE im hessischen Schulsystem

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist seit 2017 im Hessischen Schulgesetz (HSchG) neben Umweltbildung als ein Aufgabengebiet der besonderen Bildungs- und Erziehungsaufgaben festgeschrieben. Zu den dort festgelegten Aufgabengebieten gehören auch Medienbildung, Finanz- und Verbraucherbildung, Menschenrechtsbildung und Verkehrserziehung.<sup>156</sup> Die Aufgabengebiete können gemäß HSchG fächer-, jahrgangs- und schulformübergreifend unterrichtet und in Kerncurricula oder Lehrplänen näher bestimmt werden. Eine Dokumentenanalyse zum Stand der formalen Verankerung im Rahmen des Nationalen Monitorings BNE hat ergeben, dass sich keiner der untersuchten hessischen Lehrpläne explizit auf BNE (Stand 2019), sondern stattdessen auf das Aufgabengebiet „Ökologische Bildung und Umwelterziehung“ bezieht.<sup>157</sup> Im Vergleich zu anderen Bundesländern<sup>158</sup> gibt es in Hessen bisher keine auf BNE ausgerichtete Landestrategie, Leitlinien oder Erlasse, welche die strukturelle und curriculare Implementierung von BNE im Bildungsbereich Schule inhaltlich konkreter ausgestalten und einfordern. Gleichwohl gilt die Aufnahme von BNE in das HSchG als wichtiger Schritt zur strukturellen Verankerung gemäß den Zielen des NAP.<sup>159</sup>

BNE ist seit ihrer Verabschiedung 2008 Bestandteil der hessischen Nachhaltigkeitsstrategie<sup>160</sup>, deren Umsetzung von einer Geschäftsstelle im Ministerium für Landwirtschaft und Umwelt, Weinbau, Forsten, Jagd und Heimat (HMLU) koordiniert wird und mit verschiedenen Gremien, Programmen und Projekten vorangetrieben wird.

---

<sup>155</sup> Vgl. Engagement Global (o.J.), <https://ges.engagement-global.de/hintergruende.html> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>156</sup> HSchG, § 6, Abs. 4

<sup>157</sup> Vgl. Holst /Brock (2020), S.8. In der Studie wird davon ausgegangen, dass die Lehrpläne zeitnah überarbeitet werden und die Ergänzung von BNE als Aufgabengebiet im HSchG entsprechend übernommen wird. Eine eigene stichprobenartige Überprüfung der Lehrpläne im März 2024 hat keine Anpassungen ersichtlich gemacht. Lehrpläne einsehbar unter:

HKM (2024), <https://kultus.hessen.de/unterricht/kerncurricula-und-lehrplaene/lehrplaene> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>158</sup> In Niedersachsen ist seit 2021 die Verankerung von BNE an niedersächsischen Schulen per Erlass verbindlich festgelegt. BNE-Landestrategien wurden z.B. in Hamburg (Masterplan BNE, 2021), Nordrhein-Westfalen (2016), Sachsen (2019) und Schleswig-Holstein (2021) verabschiedet. Vgl. KMK (2023), MSB NRW (2019) und MELUND SW (2021)

<sup>159</sup> Vgl. HMUKLV (2018), S.19 [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>160</sup> Vgl. HMLU (o.J.c) <https://www.hessen-nachhaltig.de/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung.html> . Seit 2018 ist Nachhaltigkeit als Verfassungsziel in der Hessischen Landesverfassung (HV) festgeschrieben und ist damit handlungsleitend Vorgabe für Politik und Verwaltung. Vgl. Art. 26c, Verf HE

Die Verbreitung und Verankerung von BNE erfolgt über dezentrale Strukturen, maßgeblich koordiniert vom HMLU; für den Bereich Schule in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (HKM). Die jeweiligen Zuständigkeiten der beiden Ministerien und die konkrete Ausgestaltung der Zusammenarbeit sind in der öffentlichen Darstellung nur bedingt erkennbar.<sup>161</sup> Das HKM benennt als eine zentrale Aufgabe die Beratung von Schulen in der Umsetzung von BNE und verweist auf gemeinsame Programme und Aktivitäten mit dem HMLU und anderen Ministerien. In der Eigendarstellung des HMLU wird die eigene Zuständigkeit für die non-formale und außerschulische Bildung betont, gleichzeitig auf die Zusammenarbeit mit Schulen verwiesen.<sup>162</sup> Die für diese Untersuchung relevanten, sichtbaren Strukturen und Prozesse zur Verbreitung von BNE im Bildungsbereich Schule in Hessen werden in den folgenden Abschnitten skizziert. Dabei werden die Bereiche Programme und Projekte zur Umsetzung, Lehrkräftebildung und Schulentwicklung näher betrachtet.

#### **4.2.1 Landesweite Programme und Strukturen zur Umsetzung von BNE**

Unter dem Dach des HMLU werden die BNE-Aktivitäten des Landes Hessen im Rahmen der Hessischen Nachhaltigkeitsstrategie gebündelt und koordiniert, teilweise in Zusammenarbeit mit dem HKM. Für den Bildungsbereich Schule sind dies insbesondere verschiedene Programme als freiwillige Abrufangebote, die teilweise in Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnern durchgeführt werden, sowie die Netzwerkarbeit mit den Bildungsakteuren und die Zertifizierung von BNE-Bildungsanbietern. Im HKM wie auch im HMLU sind jeweils BNE-Koordinationsstellen eingerichtet, die bei Interesse an den jeweiligen Bildungsangeboten als Anlaufpunkte dienen.<sup>163</sup> Die folgende Tabelle zeigt eine Auswahl der hessenweiten Bildungsangebote für Schulen.

---

<sup>161</sup> Das HKM schreibt dazu auf seiner Webseite: „In der Förderung der BNE in Hessen arbeiten Hessisches Kultus- und Umweltministerium eng zusammen.“ Siehe HKM (2024), <https://kultus.hessen.de/unterricht/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung>, Programme und Partner. [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>162</sup> Vgl. HMLU (o.J.a), <https://umwelt.hessen.de/Bildungsangebote/Bildung-fuer-nachhaltige-Entwicklung> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>163</sup> Siehe dazu auch HMLU (o.J.a), <https://umwelt.hessen.de/bildungsangebote/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung>, HKM (2024), <https://kultus.hessen.de/unterricht/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> [alle letzter Abruf: 27.04.2024]

Programm	Zuständigkeit	Schulformen / Jahrgangsstufen	Merkmale	Anzahl TN
<b>Umweltschule Hessen</b> <sup>164</sup>	HMLU HKM (Koordinationsstelle)	alle	-Zweijährige Laufzeit -Umsetzung von zwei schulischen Projekten zu vorgegebenen Themenfeldern, Dokumentation -Zertifizierung nach erfolgreicher Prüfung durch Jury -regelmäßige Vernetzung mit anderen Umweltschulen -Beratung durch elf regionale Umweltbildungszentren	218 Schulen in Hessen als Umweltschulen ausgezeichnet (Stand März 2024)
<b>Schuljahr der Nachhaltigkeit</b> <b>Schule der Nachhaltigkeit</b> <sup>165</sup>	Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung ANU Hessen e. V. im Auftrag des HMLU	Grundschulen Jahrgang 3 und 4	-ein- bis zweijährige Laufzeit -Teilnahme der gesamten Jahrgangsstufe einer Schule -8 Themenmodule inkl. Material zur Auswahl, 4h / Modul -eigene oder personengeleitete Durchführung durch Multiplikator*innen -Fortbildung und Reflexion für Lehrkräfte und Schulleitung -Analyse und Beratung zur Verstetigung von BNE -Auszeichnung „Schuljahr der Nachhaltigkeit“ / „Schule der Nachhaltigkeit“ möglich	28 Schulen in Hessen im Jahr 2023 ausgezeichnet
<b>Schuljahr der Nachhaltigkeit Primar – Klimamodule</b> <sup>166</sup>	ANU Hessen e. V. im Auftrag des HMLU	Grundschulen Jahrgang 3 und 4	-Teilnahme des gesamten Jahrgangs 3 / 4 -3 Themenmodule inkl. Material zu Klima, 4h / Modul -eigene oder personengeleitete Durchführung durch Multiplikator*innen -Anbindung an Schuljahr der Nachhaltigkeit möglich	Keine Angaben
<b>Schuljahr der Nachhaltigkeit Pilotphase SEK I</b> <sup>167</sup>	Umweltlernen in Frankfurt e.V. Im Auftrag des HMLU	Sekundarstufe I Jahrgang 6 und 7	-einjährige Laufzeit, max. 3 Klassen einer Jahrgangsstufe -5 Themenmodule, 4h / Modul -personengeleitete Durchführung durch Multiplikator*innen -obligatorische Fortbildung (1-2 Tage) für Lehrkräfte -Analyse und Beratung zur Verstetigung von BNE	6 Pilotschulen (seit 2018)
<b>Netzwerk Schulgärten</b> <sup>168</sup>	HMLU	alle	-Netzwerk für Lehrkräfte, Ehrenamtliche, Interessierte -Neugestaltung, Weiterentwicklung und Reaktivierung von Schulgärten an hessischen Schulen als Lernorte für BNE -Fortbildungs- und Beratungsangebote, Austauschforen	ca. 200 Personen

Abbildung 5: Landesweite BNE-Angebote für Schulen, eigene Abbildung

Im Jahr 2017 wurde die Dachmarke „Nachhaltigkeit lernen in Hessen“ als ein Netzwerk für Schulen mit zertifiziertem BNE-Engagement eingeführt. Derzeit sind sieben Auszeichnungen verschiedener Trägerorganisationen unter der Dachmarke vertreten, darunter die auf ministerieller Ebene koordinierten Zertifikate *Umweltschule Hessen* und *Schuljahr der Nachhaltigkeit*. Zudem gehören auch Zertifikate anderer Trägerorganisationen wie *Fairtrade Schule*, *UNESCO-Projektschule* sowie die Auszeichnung *BNE-Schule Waldeck Frankenberg*, eine Komponente des hier untersuchten BNE-Programms des Landkreises Waldeck-Frankenberg, zur Dachmarke. Die Aufnahme in das Schulnetzwerk erfolgt über die Trägerorganisation. Schulen, die über ein für die Dachmarke anerkanntes Zertifikat verfügen, werden in das Netzwerk aufgenommen. Noch nicht beteiligte Trägerorganisationen, die ein BNE-Zertifikat für Schulen anbieten, können die Aufnahme in das Netzwerk beantragen. Ziele des

<sup>164</sup> Vgl. HKM /HMUKLV (2022)

<sup>165</sup> Vgl. HMUKLV (2021)

<sup>166</sup> Siehe HMLU (o.J.b), <https://www.klimabildung-hessen.de/primar.html> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>167</sup> Siehe HMLU (o.J.b), <https://www.klimabildung-hessen.de/umwelt-lernen.html> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>168</sup> Siehe HMLU (o.J.b), <https://www.klimabildung-hessen.de/netzwerk-schulgaerten-in-hessen.html> [letzter Abruf: 27.04.2024]

Netzwerks sind die Sichtbarmachung von BNE, die Förderung des Austauschs und eine gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit.<sup>169</sup>

Gemeinsam mit dem HKM und dem Hessischen Sozialministerium (HSM) hat das HMLU einen Zertifizierungsmechanismus für non-formale BNE-Bildungsanbieter aufgesetzt, um die pädagogische Qualität der Angebote und die inhaltliche Orientierung an den Bildungsstandards insbesondere für die Bereiche Schule und Vorschule zu sichern. Für die durchführende Beteiligung an den verschiedenen BNE-Programmen des HMLU ist die Zertifizierung als „Bildungsträger für nachhaltige Entwicklung“ notwendige Voraussetzung.<sup>170</sup>

Zu den im Rahmen der hessischen Nachhaltigkeitsstrategie geförderten Strukturen auf Landesebene gehören auch neun regionalen BNE-Netzwerke, die vom HMLU koordiniert werden. Die regionalen Netzwerke sind Anlaufstellen für regionale BNE-Bildungsanbieter, Bildungseinrichtungen, Kommunen und die Bevölkerung, sie dienen der Vermittlung von BNE-Bildungsangeboten in der schulischen und der außerschulischen Bildung und sollen regionale Bildungspartnerschaften stärken. Die Koordinationsstellen der regionalen Netzwerke sind bei zertifizierten BNE-Bildungsträgern angesiedelt, fünf dieser Stellen sind als regionale Umweltbildungszentren auch im Landesprogramm *Umweltschule* eingebunden.<sup>171</sup> Zwischen dem HMLU und den fünfzehn regionalen Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildungszentren, welche die regionale BNE-Netzwerkarbeit koordinieren und/oder das Programm Umweltschulen koordinieren, besteht seit 2020 der BNE-Pakt zur Verstetigung und der gemeinsamen Qualitätsentwicklung der BNE-Angebote.

Ein weiteres, auf Ebene des HMLU koordiniertes Gremium ist der Runde Tisch BNE. In diesem Gremium sind Landesministerien, Verwaltungen, BNE-Bildungsanbieter, Hochschulen sowie zivilgesellschaftliche und privatwirtschaftliche Organisationen vertreten. Als Aufgaben des Runden Tisches sind die Bündelung und Weiterentwicklung von BNE-Aktivitäten sowie die Förderung von Vernetzung und Austausch zwischen den BNE-Akteuren<sup>172</sup> beschrieben mit dem Ziel der strukturellen Verankerung von BNE in allen Bildungsbereichen.<sup>173</sup>

---

<sup>169</sup> Vgl. HMLU (o.J.c), <https://www.hessen-nachhaltig.de/schulnetzwerk-nachhaltigkeit-lernen-in-hessen.html> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>170</sup> Vgl. HMULEV / HKM / HSM (2012)

<sup>171</sup> Vgl. HMLU (o.J.c), <https://www.hessen-nachhaltig.de/regionale-netzwerke-bne-liste.html>[letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>172</sup> Vgl. HMLU (o.J.c), <https://www.hessen-nachhaltig.de/runder-tisch-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-bne.html> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>173</sup> Siehe dazu auch HMLU (o.J.a), <https://umwelt.hessen.de/Bildungsangebote/Bildung-fuer-nachhaltige-Entwicklung> [letzter Abruf: 27.04.2024]

Erklärtes Ziel der verschiedenen Bildungsaktivitäten im Bereich Schule ist die schrittweise Implementierung und Verankerung von BNE in Unterricht und Schulleben im Sinne eines gesamtinstitutionellen Ansatzes („*whole school approach*“<sup>174</sup>). Legitimiert ist die Zielsetzung als Beitrag zur Umsetzung des NAP BNE, durch die Hessische Nachhaltigkeitsstrategie und die Verankerung im HSchG.<sup>175</sup>

Die vorangegangene Darstellung der landesweit koordinierten Strukturen bildet nur eine für den Bildungsbereich Schule als relevant eingeschätzte Auswahl ab und soll neben der Vielfältigkeit der Angebote auch die Komplexität der Strukturen verdeutlichen.

#### 4.2.2 BNE in der hessischen Lehrkräftebildung

Der NAP BNE beinhaltet im Bildungsbereich Schule im Handlungsfeld II das Ziel der Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen durch eine strukturelle Verankerung von BNE in ihrer Aus-, Fort- und Weiterbildung.<sup>176</sup> Die Lehrkräftebildung im Schulsystem erfolgt in drei Phasen: Die erste Phase beschreibt das universitäre Studium, die zweite Phase findet als in Form eines Vorbereitungsdienstes an den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen statt und die dritte Phase beschreibt die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften.<sup>177</sup> Die Organisation und rechtliche Gestaltung der Lehrkräftebildung ist Ländersache. Grundlegende Vorgaben zur hessischen Lehrkräfteausbildung in allen drei Phasen und für alle Schulformen sind im Hessischen Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG) und der zugehörigen Durchführungsverordnung (HLbGDV) zu finden. In §1, Abs.2 des HLbG wird im Kontext beruflicher Weiterentwicklung BNE als Bezugsrahmen für Schul- und Unterrichtsentwicklung erwähnt. BNE findet aber keine explizite Erwähnung als Querschnittsthema der Lehrkräftebildung im §1, Abs. 3 HLbG<sup>178</sup>. Die landespolitische Einflussnahme auf die konkrete inhaltliche Ausgestaltung der universitären Ausbildung ist aufgrund der Wissenschaftsfreiheit<sup>179</sup> der Hochschulen sowie der Möglichkeit, die universitäre Ausbildung in Bachelor- und Masterstudiengängen zu absolvieren und mit einem akkreditierten Masterabschluss die Zugangsvoraussetzung zum Vorbereitungsdienst<sup>180</sup>

<sup>174</sup> Siehe dazu auch Abschnitt 2.3

<sup>175</sup> Vgl. dazu HKM / HMUKLV (2022), S. 10f.

<sup>176</sup> Vgl. BMBF (2017), S. 29ff.

<sup>177</sup> Vgl. HLbG §3

<sup>178</sup> § 1, Abs. 3 HLbG beginnt wie folgt: „Neben den in Abs. 1 und 2 genannten Inhalten sollen Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung verankert werden.“ Dies lässt die Interpretation zu, dass BNE (unter Abs. 2 genannt) auch als Inhalt in der Lehrkräftebildung verankert werden soll.

<sup>179</sup> Die grundsätzliche Freiheit von Wissenschaft, Forschung und Lehre ist in Art. 5 Abs. 3 des Grundgesetzes festgeschrieben.

<sup>180</sup> Siehe dazu auch HLbG, §3, Abs. 3

zu erlangen, begrenzt<sup>181</sup>. Entsprechend gibt es trotz politischen Willens und festgeschriebener Zielsetzungen zur Verankerung von BNE im Bildungsbereich Schule kein flächendeckendes, koordiniertes Angebot universitärer Lehrveranstaltungen zu BNE in der Lehrkräfteausbildung. Gleichwohl gibt es individuelle Angebote einzelner Fachbereiche oder universitärer Einrichtungen zu BNE an den lehrerbildenden Universitäten in Hessen. Exemplarisch sei hier die Universität Kassel genannt, wo sowohl über das *Zentrum für Lehrer:innenbildung* fachbereichsübergreifende BNE-Innovationsprojekte<sup>182</sup> im Rahmen des Lehramtsstudiums angeboten werden, als auch Forschung und Transfer im Fachbereich Didaktik der politischen Bildung, der im Rahmen einer Länderinitiative auch in die Umsetzung des hier untersuchten BNE-Programms involviert ist.<sup>183</sup> Grundsätzlich wird auch in der Hochschulbildung angestrebt, eine „Kultur der Nachhaltigkeit“ zu etablieren<sup>184</sup>, entsprechend gibt es auch Forschungen und Projekte zur Gestaltung und Umsetzung einer BNE an Hochschulen, auf die hier aufgrund des begrenzten Umfangs der Arbeit nicht weiter eingegangen wird.<sup>185</sup>

Die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung sind hinsichtlich der schulpolitischen Gestaltungs- und Einflussmöglichkeiten relevanter für das Ziel der strukturellen Verankerung von BNE. Die zweite Phase der Ausbildung, der pädagogische Vorbereitungsdienst für Lehrkräfte, findet in Hessen an einem der 19 Studienseminare, die regional und nach Schulformen gegliedert sind, und an einer Ausbildungsschule statt. Rechtsgrundlage sind das HLbG und die HLbGDV. Verbindliche Grundlage für die inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildung an den Studienseminaren ist das 2023 vom HKM erlassene Kerncurriculum für den pädagogischen Vorbereitungsdienst. Das Kerncurriculum sieht als Neuerung eine Ausbildungsveranstaltung „Innovieren in Unterricht und Schule mit dem Schwerpunkt bildungspolitisch relevanter Fragestellungen (VINN)“<sup>186</sup> vor, die mit einem Umfang von 30 Stunden die individuelle Unterrichtsentwicklung unter Berücksichtigung der im HLbG genannten

---

<sup>181</sup> Das wissenschaftliche universitäre Lehramtsstudium schließt mit einer ersten Staatsprüfung ab, Studien- und Prüfungsordnungen sowie die Prüfungsabnahme liegen im Verantwortungsbereich der zuständigen Landesministerien. Studien- und Prüfungsordnungen für Masterabschlüsse werden von den Hochschulen auf Grundlage landesrechtlicher Vorgaben erstellt. Vgl. KMK (o.J.)

<sup>182</sup> Siehe dazu Universität Kassel (2024), <https://www.uni-kassel.de/einrichtung/zlb/forschung-innovationsprojekte> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>183</sup> Siehe dazu Universität Kassel (2024), <https://www.uni-kassel.de/fb05/fachgruppen-und-institute/politikwissenschaft/fachgebiete/didaktik-der-politischen-bildung-powi/projekte-und-forschung/forschung-und-transfer> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>184</sup> Vgl. dazu Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz, HRK (2018)

<sup>185</sup> Dazu zählt z.B. das Verbundprojekt Hoch<sup>N</sup>, welches vom BMFB im Rahmen des Forschungsprogramms Forschung für nachhaltige Entwicklung gefördert wurde. Ein Ergebnis ist die Entwicklung eines Leitfadens zur Umsetzung von BNE in der Hochschullehre. Vgl. Bellina et al. (2020)

<sup>186</sup> Siehe dazu HKM / HLA (2023), S. 285

Querschnittsthemen<sup>187</sup> thematisiert. VINN kann unter der Berücksichtigung der curricularen Vorgaben von den Studienseminaren inhaltlich mit Bezug zu BNE ausgestaltet werden.<sup>188</sup> In der Vergangenheit wurden in Hessen mehrere dezentrale Pilotprojekte<sup>189</sup> zur Integration von BNE in die verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung unter wissenschaftlicher Begleitung durchgeführt und evaluiert. Die Ergebnisse der jeweiligen Versuchsprojekte haben bisher nicht zu einer strukturellen Verankerung von BNE in der hessischen Lehrkräftebildung geführt. Gegenwärtig werden von der hessischen Lehrkräfteakademie Abrufangebote zu BNE für interessierte Studienseminare, Schulen und Schulämter bereitgehalten.<sup>190</sup>

#### 4.2.3 BNE in der hessischen Schulentwicklung

Die Qualitätsentwicklung von Schulen und ist eine vom Gesetzgeber festgeschriebene verpflichtende Aufgabe, die das Ziel einer möglichst hohen Unterrichtsqualität verfolgt.<sup>191</sup> Diese Festlegung stellt somit in Hessen einen Rahmen für den externen Systemzusammenhang der Schulentwicklung wie unter 2.3 beschrieben dar.

Gemäß §127 HSchG sind die hessischen Schulen aufgefordert, aktiv und in Abstimmung mit dem Schulträger und der Schulentwicklungsberatung die Entwicklung und die Qualität ihres Lehr- und Lernangebots zu gestalten, zu überprüfen und weiterzuentwickeln.<sup>192</sup> Grundlage für die Qualitätsentwicklung ist gemäß §98 HSchG zum einen das von den Schulen zu entwickelnde Schulprogramm, welches im Rahmen der vorhandenen rechtlichen und organisatorischen Gestaltungsräume eine individuelle Schwerpunktsetzung und Ausrichtung der pädagogischen Arbeit unter Berücksichtigung des im Schulgesetz festgeschriebenen besonderen Bildungs- und Erziehungsauftrags erlaubt.<sup>193</sup> Im Schulprogramm werden die Ziele der Schule, die Mittel zur Zielerreichung und die erforderliche Form Zusammenarbeit der Lehrkräfte und sonstigen pädagogischen Mitarbeiter festgeschrieben und soll auch Angaben zu Bedarfen der

---

<sup>187</sup> Siehe dazu auch die Anmerkung 178 auf Seite am Anfang dieses Abschnitts

<sup>188</sup> Das Studienseminar GHRF am SSA Fritzlar bietet z.B. einen pädagogischen Tag zu BNE im Rahmen von VINN an. Vgl. 17, Pos. 46 (Anhang A). Ein weiteres Beispiel ist das Studienseminar Wiesbaden (2022).

<sup>189</sup> Ein Pilotprojekt zur BNE-Integration in der 3. Phase fand von 2008-2013 in Südhessen statt. Siehe dazu Kerwer et al. (2009). Ein weiteres Projekt zur BNE-Integration in der 2. Phase fand 2015-2017 an vier verschiedenen hessischen Studienseminaren statt, für die Dokumentation siehe Baumgärtner et al. (2018)

<sup>190</sup> Siehe Hessische Lehrkräfteakademie (2024), <https://lehrkraefteakademie.hessen.de/fortbildung-und-beratung/unterrichtsentwicklung-fachliche-und-fachdidaktische-fortbildungen/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>191</sup> Vgl. § 98 HSchG

<sup>192</sup> Vgl. Hessische Lehrkräfteakademie (2022)

<sup>193</sup> Vgl. § 3, Abs. 5 HSchG, siehe auch §127 HSchG

Personal- und Organisationsentwicklung enthalten. Die unterschiedlichen Standortbedingungen, aber auch die heterogenen Lebenswelten und Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler sowie gesellschaftlichen Veränderungen können in das Schulprogramm einfließen, welches regelmäßig evaluiert und fortgeschrieben wird.<sup>194</sup> Das Schulprogramm dient als Grundlage für Zielvereinbarungen zur Qualitäts- und Organisationsentwicklung mit der zuständigen Schulaufsichtsbehörde. Zum anderen sieht §98 HSchG die regelmäßige Evaluation der Schulqualität auf Basis des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität (HRS) als weitere Grundlage zur Qualitätsentwicklung vor. Der HRS versteht sich als ein „entwicklungsoffenes“<sup>195</sup> Konzept, welches keine verbindlichen Vorgaben macht, sondern inhaltliche Orientierung in schulischen Entwicklungsprozessen geben sowie schulische Evaluationsprozesse durch eine systematisierte Struktur von Qualitätsbereichen, -dimensionen und -kriterien erleichtern will.<sup>196</sup> Im HRS findet BNE keine explizite Erwähnung, aber es gibt verschiedene Anknüpfungspunkte an das Konzept wie im Qualitätsbereich Schulkultur in der Dimension Demokratielernen oder im Qualitätsbereich Lehrern und Lernen in den verschiedenen Kompetenzdimensionen.<sup>197</sup> Eine spezifische Schulentwicklungsberatung für den Bereich BNE auf Ebene der Schulämter wird derzeit nicht angeboten.<sup>198</sup>

Auch wenn wie dargestellt BNE nicht als ein explizites Thema der Schulentwicklung von Seiten der hessischen Landesregierung in den Rahmenvorgaben Erwähnung findet, so kann BNE auch über den externen Systemzusammenhang Eingang in die Schulentwicklung finden, da die konzeptionellen Grundlagen von BNE wie die Kompetenzorientierung und die Ausrichtung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung inhaltlich anschlussfähig ist, sowohl an die gesetzlichen Vorgaben<sup>199</sup> als auch an den HRS. Entsprechende Impulse werden von Seiten des HKM, der Lehrkräfteakademie und anderer Landesministerien durch verschiedene Programme und Abrufangebote für Schulen im Bereich BNE wie *Umweltschulen Hessen* und *Schule der Nachhaltigkeit* sowie die Dachmarke *Nachhaltigkeit lernen in Hessen* gesetzt; diese sind unter 4.2.1

---

<sup>194</sup> Vgl. Hessische Lehrkräfteakademie (2022), S. 2

<sup>195</sup> Siehe Hessische Lehrkräfteakademie (2022), S.3

<sup>196</sup> Vgl. Hessische Lehrkräfteakademie (2022), S. 3 f.

<sup>197</sup> Vgl. Hessische Lehrkräfteakademie (2022), S. 12ff.

<sup>198</sup> Siehe dazu SSA Fritzlar (2023), siehe auch Webseite der Staatlichen Schulämter Hessen. BNE wird dort im Gegensatz zu anderen besonderen Bildungsaufgaben (z.B. Inklusion, Berufsberatung, Verkehrserziehung) nicht als explizites Beratungsthema geführt.

<sup>199</sup> Siehe dazu §2 HSchG, Bildungs- und Erziehungsauftrag

näher dargestellt. Auf Landesebene stehen im HKM<sup>200</sup> sowie im HMLU<sup>201</sup> Ansprechpersonen für den Bereich BNE zur Verfügung.

Im vorangegangenen Abschnitt wurde zudem schon auf BNE in der Lehrkräftebildung eingegangen, welche als zentrale Aufgabe der Personalentwicklung auch im Kontext der schulischen Qualitätsentwicklung zu berücksichtigen ist. Wie bereits dargestellt gehört BNE nicht zu den priorisierten Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung gemäß 1, Abs.3 HLbG. Neben der 2. Phase der Lehrkräftebildung beeinflusst dies auch die Bildungsangebote in der 3. Phase, der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Die Angebote im Bereich BNE werden meist als Abrufangebote vorgehalten oder finden wie für andere, nicht priorisierte Themen, außerhalb der Unterrichtszeiten statt.<sup>202</sup>

### 4.3 Die Bildungslandschaft im Verantwortungsbereich des Schulträgers

Der Landkreis Waldeck-Frankenberg ist mit einer Fläche von rund 1.840 km<sup>2</sup> Hessens größter Flächenlandkreis. Derzeit leben rund 159.000 Menschen in den 21 Städten und Gemeinden<sup>203</sup> des mit etwa 86 Einwohnern/km<sup>2</sup> relativ dünn besiedelten Landkreises. Die Kreisstadt Korbach bildet gemeinsam mit vier Mittelzentren den Schwerpunkt wirtschaftlicher Aktivität in Handwerk, Handel und Industrie. Wirtschaftlich besonders bedeutsam für die Region sind die Viessmann-Werke in Allendorf/Eder und die Continental-Reifenwerke in Korbach. Geprägt ist der

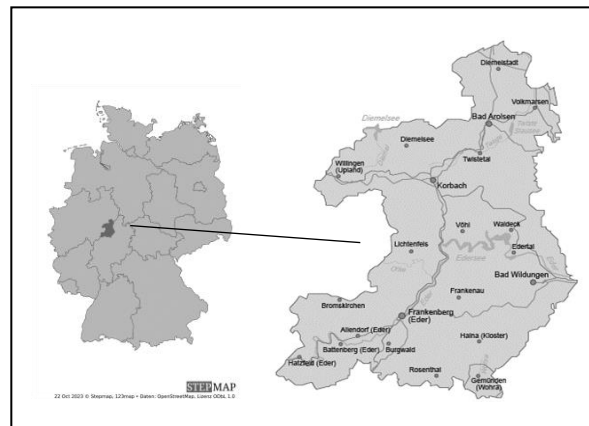


Abbildung 6: Geografische Lage Landkreis Waldeck-Frankenberg, eigene Abbildung

Landkreis bis heute von Landwirtschaft und Natur sowie vom Tourismus, der insbesondere durch den Nationalpark Kellerwald-Edersee, den Kurort Bad Wildungen und die Ferienregion Willingen / Upland befördert wird.<sup>204</sup> Ähnlich wie andere ländlich

<sup>200</sup> Siehe HKM (2024), <https://kultus.hessen.de/unterricht/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>201</sup> Siehe HMLU (2024), <https://umwelt.hessen.de/bildungsangebote/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>202</sup> Vgl. Hessische Lehrkräfteakademie (2024), <https://lehrkraefteakademie.hessen.de/fortbildung-und-beratung> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>203</sup> Stand 31.12.2022, siehe: <https://statistik.hessen.de/unsere-zahlen/bevoelkerung> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>204</sup> Vgl. LK WFKB (2019), S.11

geprägte Landkreise in Deutschland wird auch für den Landkreis Waldeck-Frankenberg mittelfristig ein Rückgang der Bevölkerung und die weitere Veränderung der Altersstruktur erwartet, welche sich heute schon im Fachkräftemangel in der Region zeigt.<sup>205</sup>

Diese strukturellen Bedingungen beeinflussen auch die Bildungslandschaft im Landkreis. Deren Kern stellen die öffentlichen Schulen im Verantwortungsbereich des Fachdienstes Schule und Bildung des Landkreises als Schulträger dar.

Schulart	Anzahl Schulen	Schülerzahl (Prognose für 2023/24)
Grundschulen	30	4.493
Grund-, Haupt- und Realschulen	7	2.179
Haupt- und Realschulen	3	1.949 (für alle drei Schulformen)
Mittelstufenschule	1	
Realschule	1	
Gymnasien (Sek. I und II)	4	4.223
Gesamtschulen (eine integrierte und zwei kooperative GS)	3	1.367
Berufliche Schulen	2	4.395
Förderschulen (vier mit Förderschwerpunkt Lernen und zwei mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung/ körperliche und motorische Entwicklung)	6	389

Abbildung 7: Öffentliche Schulen im Landkreis Waldeck-Frankenberg, eigene Darstellung nach LK WFKB (2019)

Neben den Aufgaben der äußeren Schulorganisation und Schulverwaltung verantwortet der Fachdienst auch die Betreuungs- und Ganztagsangebote an den Schulen, die Schulsozialarbeit sowie das Verbundprogramm „Pro Berufsorientierung“<sup>206</sup>.

Neben den öffentlichen Schulen gibt es noch mehrere Schulen und Fachschulen in anderer Trägerschaft, die mit den öffentlichen Schulen und dem Schulträger kooperieren. Zudem wird auch mit der Technische Hochschule Mittelhessen kooperiert, die mit zwei Standorten im Landkreis vertreten ist.<sup>207</sup> Der in der Kreisverwaltung angesiedelte Hessencampus bietet als Verbund regionaler Bildungsakteure Beratung, finanzielle Förderung und Bildungsveranstaltungen im Bereich der Erwachsenenbildung und -weiterbildung.<sup>208</sup>

Die außerschulischen Bildungspartner, mit denen der Landkreis im Rahmen des BNE-Programms kooperiert<sup>209</sup>, bilden noch keine eigene, untereinander vernetzte Struktur, sind aber teilweise organisatorisch der Kreisverwaltung bzw. dem Fachdienst

<sup>205</sup> Vgl. LK WFKB (2019), S. 16

<sup>206</sup> Vgl. LK WFKB (O.J.), <https://www.landkreis-waldeck-frankenber.de/aufwachsen-weiterentwickeln/perspektiven-schaffen/schulsozialarbeit/pro-berufsorientierung/> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>207</sup> Vgl. LK WFKB (2019), S. 33

<sup>208</sup> Vgl. LK WFKB (O.J.) <https://www.landkreis-waldeck-frankenber.de/aufwachsen-weiterentwickeln/horizont-erweitern/lebenslanges-lernen/hessencampus-waldeck-frankenber/> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>209</sup> Vgl. LK WFKB (O.J.), für Bildungspartner außerhalb der Kreisverwaltung siehe: LK WFKB (2021), S. 45

Schule und Bildung verbunden. Neben den beteiligten Fachdiensten anderer Fachbereiche trifft dies auf den beim Landkreis angesiedelten *Geopark Grenzwelten*<sup>210</sup> sowie das *Netzwerk für Toleranz* zu, welches über das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ finanziert wird und an den Fachdienst Dorf- und Regionalentwicklung des Landkreises gekoppelt ist.<sup>211</sup> Zudem ist der Landkreis Gesellschafter der Jugendburg Hessenstein<sup>212</sup>, welche neben dem Nationalpark Kellerwald-Edersee<sup>213</sup> und den beiden Naturparks Diemelsee<sup>214</sup> und Kellerwald-Edersee<sup>215</sup> zu den institutionalisierten Bildungsanbietern mit langjähriger Erfahrung im Bereich Umweltbildung und BNE zählen. Zu den weiteren Bildungsakteure gehören als zivilgesellschaftliche Organisationen regionale und lokale Vereine wie Weltläden, Landfrauenvereine, das Wettermuseum Schreufa<sup>216</sup> und der *Naturschutzbund NABU Waldeck-Frankenberg*<sup>217</sup>, welche ehrenamtlich Bildungsarbeit betreiben.

---

<sup>210</sup> Geopark Grenzwelten, <https://www.geopark-grenzwelten.de> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>211</sup> Netzwerk für Toleranz, <https://toleranzwafkb.de/> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>212</sup> Jugendburg Hessenstein, <https://www.jugendburg-hessenstein.de/> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>213</sup> Nationalpark Kellerwald-Edersee, <https://nationalpark-kellerwald-edersee.de> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>214</sup> Naturpark Diemelsee, <https://www.naturpark-diemelsee.de/> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>215</sup> Naturpark Kellerwald-Edersee, <https://www.naturpark-kellerwald-edersee.de/> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>216</sup> Wettermuseum alte Schule Schreufa, <https://www.wettermuseum-alte-schule-schreufa.de> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>217</sup> NABU Waldeck-Frankenberg, <https://www.nabu-waldeck-frankenber.de/> [letzter Abruf: 27.04.2024]

## **5 Analyse des BNE-Programms im Landkreis Waldeck-Frankenberg**

Im folgenden Kapitel wird das BNE-Programm des Landkreises Waldeck-Frankenberg genauer vorgestellt und auf verschiedenen Ebenen analysiert. Dabei fließen die Ergebnisse der Interviews mit den verschiedenen Akteuren im Kontext des BNE-Programms ein. Anmerkungen der Befragten, die wörtlich oder paraphrasiert in den Text übernommen werden, sind als Zitate in den Fußnoten kenntlich gemacht. Die Kennzeichnung bezieht sich auf die Fortlaufende Nummerierung der Interviews (I 1- bis I11) und auf die jeweilige Position der referierenden Inhalte. Die Transkripte der Interviews finden sich im Anhang A auf dem beiliegenden Datenträger.

### **5.1 Das BNE-Programm in der konkreten Umsetzung**

Das BNE-Programm des Landkreises steht seit dem Schuljahr 2021/2022 den Grundschulen und Förderschulen und seit 2022/2023 auch den 5. und 6. Klassen der weiterführenden Schulen aller Schulformen offen. Das Programm wird seit seinem Start gut angenommen: Im Schuljahr 2021/2022 wurden 35 Schulklassen aus 11 Schulen angemeldet, im darauffolgenden Schuljahr waren es 36 Klassen aus 14 Schulen und im laufenden Schuljahr sind es 37 Klassen aus 18 Schulen, wobei sich viele Schulen erneut angemeldet haben. Insgesamt haben sich bisher 17 der 37 Grundschulen des Landkreises angemeldet bzw. mindestens in einem Durchgang am Programm teilgenommen<sup>218</sup>. Im Folgenden werden relevante Aspekte und Strukturen für die konkrete Umsetzung des Programms näher betrachtet.

#### **5.1.1 Aufbau, Inhalte und Ablauf des Programms**

Das BNE-Programm des Landkreises Waldeck-Frankenberg besteht aus zwei Komponenten, dem „BNE-Diplom“ und der darauf aufbauenden „BNE-Schule“. Im Verständnis des Landkreises dient das „BNE-Diplom“ als Angebot zur Initiierung und Implementierung von BNE im Schulalltag und das Zertifikat „BNE-Schule“ als anreizsetzendes Angebot zur langfristigen Verankerung von BNE in der Schule.

Das „BNE-Diplom“ ist ein modulares Programm, welches für Schulklassen konzipiert ist. Über die Bearbeitung verschiedener thematischer Module mit Bezug zu Nachhaltigkeitsaspekten und unter Einbindung von außerschulischen Bildungspartnern und Lernorten sollen die Teilnehmenden ein Bewusstsein für Nachhaltigkeit und

---

<sup>218</sup> Die Angaben stammen vom Fachdienst Schulen und Bildung des Landkreises Waldeck-Frankenberg, Stand März 2024.

Gestaltungskompetenz für eine nachhaltige Entwicklung ausbilden können.<sup>219</sup> Dazu hat der Landkreis ein Konzept mit derzeit 14 Modulen entwickelt, die sich in ihrer Ausgestaltung an den SDGs, am hessischen Bildungs- und Erziehungsplan<sup>220</sup> sowie an den Kerncurricula für die Primarstufe orientieren. Eine Übersicht der einzelnen Module, jeweils mit Bezug zu den relevanten Nachhaltigkeitszielen, einer kurzen Inhaltsübersicht sowie der Nennung und Verlinkung der möglichen Kooperationspartnern ist auf der Webseite des Landkreises einsehbar.<sup>221</sup> Im Gesamtkonzept des Programms, welches den teilnehmenden Schulen als Dokument verfügbar gemacht wird, finden sich in den einzelnen Modulbeschreibungen zusätzliche Angaben zur fachlichen und überfachlichen curricularen Anbindung der Themenfelder. Die Beschreibungen enthalten zudem Angaben zu modulbezogenen Zielen und dazugehörigen Indikatoren sowie zum voraussichtlichen zeitlichen Umfang des außerschulischen Modulteils der verschiedenen Bildungspartner sowie der Vor- und Nachbereitungszeit.<sup>222</sup> (s. *Anhang H*) Der gesamte zeitliche Umfang eines Moduls liegt bei 6-8 Schulstunden. Zur Einführung in die Thematik der nachhaltigen Entwicklung bietet der Landkreis ein Einführungsmodul an. Es gibt zwei Modelle, den Grundkurs mit 4 Modulen und den Erweiterungskurs mit 6 Modulen. Eine Klasse muss insgesamt vier bzw. sechs Module<sup>223</sup> nach Wahl innerhalb von maximal zwei Schuljahren durchführen, um das „BNE-Diplom“ erfolgreich abzuschließen. Der erfolgreiche Abschluss wird mit der Übergabe eines persönlichen Diploms an die teilnehmenden Kinder honoriert.

Die Auszeichnung als „BNE-Schule“ richtet sich an die gesamte Schule. Die setzt die erfolgreiche Teilnahme von mindestens zwei Schulklassen am „BNE-Diplom“ sowie die Durchführung von zwei verschiedenen, schulspezifischen Vorhaben mit inhaltlichem Bezug zu den Modulen bzw. zu Handlungsfeldern der BNE<sup>224</sup> über einen Zeitraum von ein bis zwei Jahren. Nach erfolgreichem Abschluss der Vorhaben wird der Schule die Auszeichnung in Form einer Plakette verliehen und erhält damit gleichzeitig auch das Label der Dachmarke „Nachhaltigkeit lernen in Hessen“<sup>225</sup>.

---

<sup>219</sup> Vgl. LK WFKB (2021), siehe auch Chirakakis (2023), S. 45 f.

<sup>220</sup> Der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen richtet sich an alle Bildungs- und Lernorte, die Kinder bis 10 Jahre betreuen, begleiten und bilden. Siehe HSM (2019)

<sup>221</sup> Vgl. LK WFKB (O.J.), <https://www.landkreis-waldeck-frankenberg.de/informieren-beantragen/verwaltung-verstehen/fachdienste/schulen-und-bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/bne-diplom/> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>222</sup> Siehe LK WFKB (2021)

<sup>223</sup> Unterschieden werden Grundkurs (4 Module) und Erweiterungskurs (6 Module). LK WFKB (2021), S. 7

<sup>224</sup> Beispiele dafür sind das Anlegen eines Schulgartens, der als Lernort und/oder zum eigenen Gemüse- und Obstanbau genutzt wird oder auch die schulweite Etablierung von Klassenräten. Vgl. LK WFKB (2021), S. 9

<sup>225</sup> Siehe auch Kapitel 4.2.1

Der Zugang zu den Programmen ist für die interessierten Schulen bzw. Lehrkräfte bewusst niedrigschwellig gestaltet.<sup>226</sup> Grundsätzlich sollte ein Beschluss der Gesamtkonferenz vorliegen, dass die Schule am BNE-Programm des Landkreises teilnehmen möchte. Dann erfolgt die Kontaktaufnahme zur Koordinationsstelle des Landkreises. In einem Abstimmungsgespräch werden dann zwischen der verantwortlichen Lehrkraft und dem Koordinator die individuellen Modalitäten wie die geplante Durchführungsdauer, die Auswahl der Module und ggf. Möglichkeiten für Langzeitvorhaben besprochen. Nach dieser Abstimmung startet das Programm mit dem Einführungsmodul zu nachhaltiger Entwicklung, zum Konzept BNE und zum Ablauf des „BNE-Diploms“ für die teilnehmende Schulklasse. Im Anschluss daran werden sukzessive die ausgewählten Module bearbeitet, wobei Planung und Organisation der Durchführung mit den Kooperationspartnern in der Verantwortung der Lehrkräfte liegt. Der Koordinator des Landkreises unterstützt die Vernetzung von Schulen und außerschulischen Bildungspartnern und berät auch bei inhaltlichen Fragestellungen. Zur finanziellen Unterstützung der Nutzung außerschulischer Angebote, z.B. für Fahrtkosten oder Honorare, steht jeder Klasse ein Budget zur Verfügung, welches von der Koordinationsstelle des Landkreises verwaltet wird.<sup>227</sup>

### 5.1.2 Akteure, Prozesse und Handlungsfelder

Ein besonderes Merkmal des BNE-Programms des Landkreises ist seine Multi-Akteurs-Konstellation. Neben der Koordinationsstelle im Fachdienst Schulen und Bildung stellen die außerschulischen Bildungsanbieter auf der einen Seite und die angesprochenen Schulen auf der anderen Seite die zentralen Akteursgruppen, die sich auch aus der Programm-Beschreibung<sup>228</sup> ableiten lassen. Außer diesen drei, direkt involvierten Akteursgruppen sind noch bestimmte Funktionsbereiche der Schulverwaltung sowie die Länderinitiative als temporäres Unterstützungsprojekt für die Gestaltung und die Umsetzung des Programms relevant, sie werden in den Kapiteln 5.1.3 und 5.1.4 behandelt.

---

<sup>226</sup> Vgl. LK WFKB (2021), S. 9

<sup>227</sup> Nach Angaben der Koordinationsstelle des Fachdienstes liegt das Budget derzeit bei 300,- € pro Klasse bei Teilnahme am Grundkurs (4 Module) und bei 500,-€ pro Klasse bei Teilnahme am Erweiterungskurs (6 Module).

<sup>228</sup> Siehe dazu die Darstellung auf der Webseite des Landkreises, siehe auch: Chirakakis (2023)

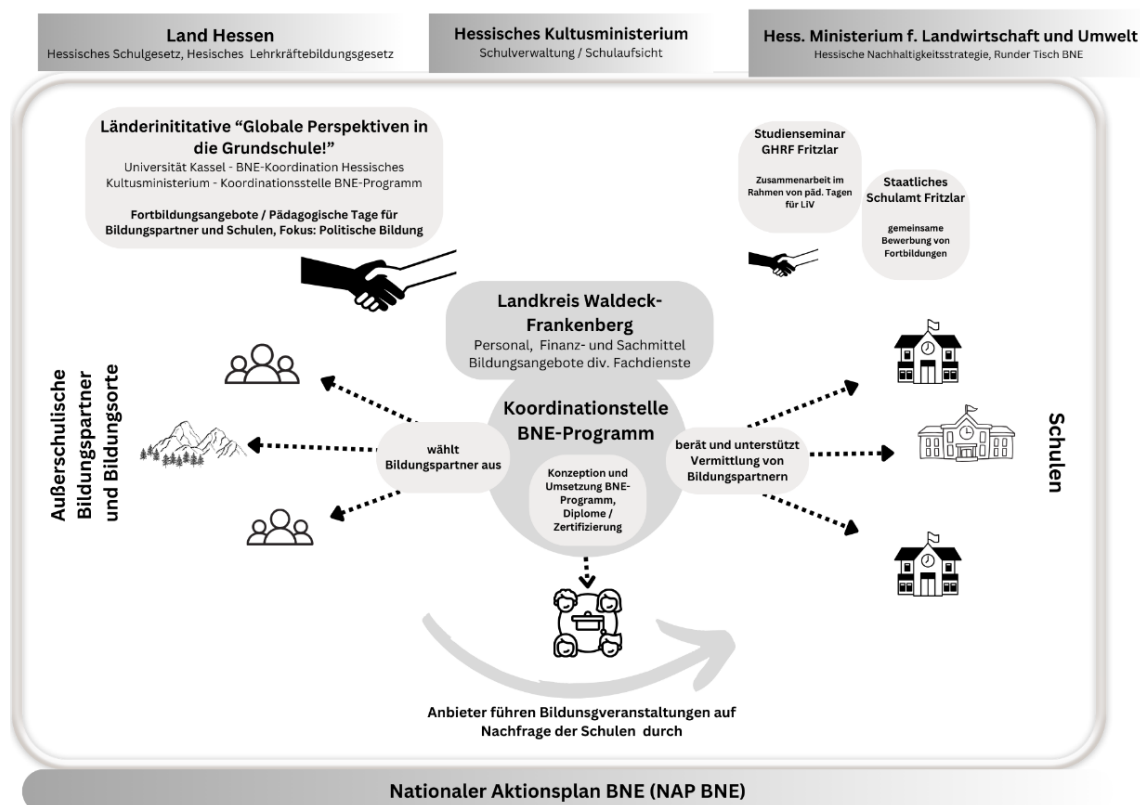


Abbildung 8: Multi-Akteurskonstellation und regulatoriver Rahmen des BNE-Programms, eigene Darstellung

Die befragten Expertinnen differenzieren die für das Programm zentralen Akteursgruppen Landkreis, Schulen und außerschulische Bildungsanbieter und ihre Bedeutung und primären Handlungsfelder noch weiter aus:

Innerhalb der Kreisverwaltung sind neben dem Fachdienst Schule auch weitere Fachdienste an der Programmumsetzung beteiligt. Bereits vorhandene Aktivitäten mit Nachhaltigkeitsbezug aus den Bereichen Landwirtschaft, Soziale Angelegenheiten sowie Sport und Jugendarbeit wurden in das Modulkonzept integriert und werden nun als Bildungsangebote für das BNE-Programm vorgehalten<sup>229</sup>. Als weitere wichtige Gruppe auf Ebene des Landkreises werden die politischen Akteure benannt, die durch ihre Zustimmung und Unterstützung die Realisation des Programms mit einer hauptamtlichen Koordinationsstelle ermöglichen.

Auf Ebene der Schulen werden die Lehrkräfte, die Schulleitungen, die Eltern und die Schülerschaft als wichtige Akteursgruppen genannt. Als an einer „Schlüsselposition“<sup>230</sup> befindlich werden die Lehrkräfte gesehen, da sie aufgrund eigener

<sup>229</sup> Siehe dazu LK WFKB (O.J.), <https://www.landkreis-waldeck-frankenberg.de/informieren-beantragen/verwaltung-verstehen/fachdienste/schulen-und-bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/bne-diplom/#accordion-1-1> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>230</sup> Siehe I 7, Pos. 38

Überzeugungen und Motivation Impulse und Bildungsangebote von außen wie das BNE-Programm aufgreifen und umsetzen. Gleichzeitig wird den Schulleitungen eine zentrale Rolle zugeschrieben, da sie die Steuerungskompetenz für Schulentwicklungsprozesse haben, die als unterstützend für die Initiierung neuer Aktivitäten und notwendig für deren Verankerung gesehen werden: „Man braucht immer so einen Leitwolf. [...] Es sind die Schulleitungen, wenn die Schulleitungen stark sind und sagen: ‚Doch, das machen wir!‘ und auch mal den Schritt mehr arbeiten vielleicht und vorgehen, geht es. Wenn die das nicht tun, geht es nicht.“<sup>231</sup> Die Schülerschaft wird in ihrer Rolle als Lernende insbesondere unter den Aspekten Partizipation und Mitbestimmung – sowohl hinsichtlich der Wahl der Programm-Inhalte als auch hinsichtlich deren langfristiger Ermöglichung im schulischen Alltag - als wichtige Akteursgruppe gesehen. Der Elternschaft wird eine unterstützende Funktion zugeschrieben, die sich in der Bandbreite von Akzeptanz der schulischen Angebote und Aktivitäten über deren aktive Unterstützung durch Fahrdienste oder AG-Angebote bis zu Verhaltensanpassungen im Hinblick auf Lernziele zeigen kann. Als Beispiel dafür wird Projekt aus dem Bereich Bewegung genannt: „Die Kinder sollten nicht mit dem Auto zur Schule kommen. Da wurde thematisiert wieso, weshalb, warum. Und was tut es euch gut? Was tut es für die Umwelt gut? Und das sind Dinge, die kann man auch nur mit Eltern- Unterstützung umsetzen.“<sup>232</sup>

Hinsichtlich der außerschulischen Bildungsanbieter wird insbesondere deren Bedeutung für die Umsetzung von BNE im Bildungsbereich Schule aber auch für eine grundsätzliche Öffnung von Schule nach außen hervorgehoben.<sup>233</sup> Dabei wird insbesondere auf das Expertenwissen und die langjährige Bildungserfahrung der außerschulischen Anbieter sowie auf einen Mehrwert von Angeboten außerhalb des üblichen schulischen Rahmens verwiesen.

Als Ergebnis der Interviews sind auch relevante Handlungsfelder und Prozesse im Kontext des BNE-Programms konkretisiert worden. Diese lassen sich clustern in die fünf Bereiche Unterstützung und Beratung, Umsetzung und Partizipation, Austausch und Vernetzung, Lehrkräftebildung sowie Qualitätssicherung. Im Handlungsfeld Unterstützung und Beratung wird der Koordinationsstelle des Programms insbesondere für die Schulen eine zentrale Bedeutung zugewiesen. Unter Umsetzung und Partizipation fallen Prozesse, die innerhalb einer Einzelschule im Rahmen der Ausgestaltung des BNE-Programms stattfinden sowie in einer Berücksichtigung des BNE-Programms beim Übergang auf die weiterführende Schule. Das Handlungsfeld

---

<sup>231</sup> Siehe I 6, Pos. 26

<sup>232</sup> Siehe I 3, Pos. 34

<sup>233</sup> Vgl. I 7, Pos. 94

Austausch und Vernetzung beschreibt Möglichkeiten, Chancen sowie Prozesse der Vernetzung innerhalb und zwischen den Akteursgruppen.<sup>234</sup> Bildungsbedarfe und -aktivitäten im Bereich BNE in der 2. und 3. Phase der Lehrkräftebildung sowie die Rahmenbedingen für entsprechende Angebote sind unter dem Handlungsfeld Lehrkräftebildung gefasst. Im Handlungsfeld Qualitätssicherung wird auf deren Notwendigkeit sowie bereits realisierte<sup>235</sup> und mögliche<sup>236</sup> Prozesse zur Sicherung der Qualität der außerschulischen Bildungsangebote Bezug genommen.

Die Übersicht und exemplarische Darstellung von Akteursgruppen und Handlungsbereichen lässt auch, ohne weiter ins Detail zu gehen, auf die Komplexität der Struktur des BNE-Programms sowie die Vielfalt der zugrundeliegenden Wirkmechanismen innerhalb der Akteurskonstellation schließen, die entsprechend hohe Anforderungen an Koordination und Umsetzung stellen.

### 5.1.3 Schnittstellen zur Schulverwaltung

Das BNE-Programm ist durch seine Ansiedlung beim Landkreis als Schulträger im Bereich der äußeren Schulorganisation bzw. Schulverwaltung verortet. Die originären Aufgaben des Landkreises in seiner Rolle als Schulträger liegen in schulplanerischen Aufgaben wie der Schulentwicklungsplanung, der Bereitstellung und dem Unterhalt von Schulgebäuden und Schulsportstätten und der Schülerbeförderung.<sup>237</sup> Daneben zeichnet sich der Landkreis verantwortlich für die Gewährleistung eines Betreuungs- und Ganztagsangebotes an Schulen sowie ein flächendeckendes Angebot an Schulsozialarbeit. Die innere Schulverwaltung, in deren Verantwortungsbereich die Lehrkräftebildung und die qualitative Schulentwicklung fallen, obliegt dem HKM und den 15 untergeordneten staatlichen Schulämtern (SSA).<sup>238</sup> Zum für den Schulbezirk des Landkreises zuständige SSA in Fritzlar gab es im Rahmen der Länderinitiative einen Austausch zur gemeinsamen Bewerbung von Fortbildungsangeboten. Mit dem für die zweite Phase der Lehrerbildung zuständigen Studienseminar für Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen besteht eine lose Kooperation im Rahmen von BNE-Fachtagen für die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV).<sup>239</sup> Darüber hinaus gibt es bisher keine

---

<sup>234</sup> Vgl. dazu I 3, Pos. 58; I 5, Pos. 110; I 10, Pos. 122 und I 9, Pos. 146

<sup>235</sup> Vgl. I 2, Pos. 22

<sup>236</sup> Vgl. I 1, Pos. 26-28

<sup>237</sup> Vgl. LK WFKB (O.J.), <https://www.landkreis-waldeck-frankenber.de/informieren-beantragen/verwaltung-verstehen/fachdienste/schulen-und-bildung/>. [letzter Abruf: 27.04.2024] Die rechtlichen Vorgaben zu den Schulträgeraufgaben finden sich im HSchG, § 137ff.

<sup>238</sup> Vgl. SSA (2024), <https://schulaemter.hessen.de/ueber-uns/aufsicht-service-und-unterstuetzung> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>239</sup> Vgl. I 2, Pos. 32

weiteren Schnittstellen mit der Bildungsverwaltung. Als wünschenswert wird von den befragten Akteuren ein stärkeres Bewusstsein für BNE auf der Schulumtsebene beschrieben. Da die Wirksamkeit von BNE über vor-Ort-Angebote erreicht wird, sollten auch am Schulumt auch Schulentwicklungsberater für BNE, ähnlich wie für andere besondere Erziehungs- und Bildungsaufgaben, zur Verfügung stehen.<sup>240</sup>

#### **5.1.4 Anbindung an die Länderinitiative „Globale Perspektiven in die Grundschule“**

Das BNE-Programm des Landkreises ist seit 2021 Gegenstand einer hessischen Länderinitiative zur Umsetzung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich globale Entwicklung, welche vom BMZ über *Engagement Global* für den Zeitraum von drei Jahren gefördert wird.<sup>241</sup> Die Kooperation zwischen dem Fachgebiet „Didaktik der Politischen Bildung“ der Universität Kassel, der BNE-Koordination des Hessischen Kultusministeriums, Referat I.1 BNE und dem FD Schulen und Bildung des Landkreises begleitet und unterstützt die Umsetzung des BNE-Programms an den Grundschulen unter expliziter Einbeziehung der politischen Perspektive. Erklärtes Ziel der Länderinitiative ist die Befähigung von Grundschullehrkräften zur fachdidaktischen und schulorganisatorischen Umsetzung von BNE-Themen in Unterricht und Schulleben unter besonderer Berücksichtigung entwicklungspolitischer Aspekte und globaler Zusammenhänge. Dazu sieht die Initiative verschiedene Bausteine auf der Umsetzungsebene im Landkreis vor, zudem sind Lehramtsstudierende des beteiligten Fachbereichs in Form von Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmodulen involviert. Für die teilnehmenden Schulen und Lehrkräfte werden fachliche und pädagogische Fortbildungen und Fachtage angeboten, zudem sollen die außerschulischen Bildungspartner in die Weiterentwicklung des BNE-Programms einbezogen werden.<sup>242</sup>

Die Länderinitiative war auch ein Thema der Interviews. Es wurde deutlich, dass nicht allen teilnehmenden Schulen das konkrete Konstrukt und seine Zielsetzung bekannt sind. Jedoch wurden die verschiedenen Angebote wie Fortbildungen und Fachtage auch ohne das kontextuale Wissen zur Länderinitiative angenommen und wertgeschätzt. Als ein Beispiel wird die Ermöglichung der vertiefenden Bearbeitung

---

<sup>240</sup> Vgl. I 7, Pos. 68

<sup>241</sup> Siehe zu dem Konstrukt der Länderinitiativen auch 4.1

<sup>242</sup> Siehe dazu die Projektbeschreibung auf <https://ges.engagement-global.de/globale-perspektiven-in-die-grundschule.html>, sowie Informationen auf dem hessischen Bildungsserver <https://lernarchiv.bildung.hessen.de/erziehung/umwelterziehung/landerinitiativen/index.html> [letzter Abruf: 27.04.2024]

eines schulintern relevanten Themas im Rahmen eines von der Länderinitiative geförderten Fachtags hervorgehoben.<sup>243</sup> Ein weiterer, positiv bewerteter Aspekt ist die Möglichkeit der Vernetzung mit anderen Akteuren und Akteursgruppen über die zentralen und schulinternen Fortbildungsangebote.<sup>244</sup> Die befragten außerschulischen Akteure heben hervor, dass die inhaltlichen und pädagogischen Angebote eine bewusste und intensive Auseinandersetzung mit der entwicklungspolitischen Perspektive ermöglichen<sup>245</sup> sowie die Lehrkräfte befähigen können, die außerschulischen Bildungsangebote um diese globale Perspektive unterrichtlich zu ergänzen.<sup>246</sup> Die inhaltliche Fokussierung auf politische Bildung im Grundschulbereich wird von den schulischen Akteuren unterschiedlich bewertet. Einerseits besteht die Sorge, dass die Behandlung globaler politischer Themenstellungen die Kinder in der Grundschule überfordert.<sup>247</sup> Andererseits werden die politischen Inhalte der Fortbildungen als fachlich bereichernd und horizonterweiternd für die teilnehmenden Lehrkräfte wahrgenommen, da die politische Perspektive in der Grundschule meist vernachlässigt wird.<sup>248</sup>

Die außerschulischen Akteure schätzen die Fokussierung auf die politische Dimension als sehr wichtig ein.<sup>249</sup> Sie verweisen auf die Lebensrealität der Kinder, die über Familie, Freunde und soziale Medien mit globalen Krisen konfrontiert sind und einen Umgang damit finden müssen, gleichzeitig zeigen Studien die Fähigkeit von Kindern, mit vermeintlich schweren Themen umzugehen. Mit den Fortbildungsangeboten soll den Lehrkräften das „Handwerkszeug“<sup>250</sup> für eine kindgerechte Thematisierung mitgegeben werden. Insgesamt bewerten die Interviewten, insbesondere auf Ebene der Kooperationspartner, die Länderinitiative positiv und stellen Mehrwerte des Kooperationsprojekts heraus: Die fachliche und finanzielle Förderung von Fortbildungsveranstaltungen hat für alle Akteursgruppe die Möglichkeit zur inhaltlichen und methodischen Qualitätsentwicklung eröffnet und durch die gezielte Auseinandersetzung mit dem Konzept BNE auch ein tieferes Verständnis davon geschaffen.<sup>251</sup> Gleichzeitig erfährt das BNE-Programm durch die intensive Kooperation eine kontinuierliche Weiterentwicklung und wird in die Breite getragen.<sup>252</sup>

---

<sup>243</sup> Vgl. I 5, Pos. 54

<sup>244</sup> Vgl. I 5, Pos. 42

<sup>245</sup> Vgl. I 1, Pos. 18

<sup>246</sup> Vgl. I 10, Pos. 71

<sup>247</sup> Vgl. I 6, Pos. 60 und 70

<sup>248</sup> Vgl. I 3, Pos. 34

<sup>249</sup> Vgl. I 7, Pos. 68, I 2, Pos. 18

<sup>250</sup> Vgl. I 10, Pos. 110

<sup>251</sup> Vgl. I 1, Pos. 18

<sup>252</sup> Vgl. I 2, Pos. 78 und 138, siehe auch I 11, Pos. 10

## 5.2 Besonderheiten des BNE-Programms

Im Verlauf der Interviews wurde wiederholt aus verschiedenen Perspektiven auf die Besonderheiten des BNE-Programms verwiesen. Im Folgenden werden zunächst die von den Interviewten als besonders wahrgenommenen Merkmale dargestellt und anhand ausgewählter Merkmale auch ein Vergleich zu anderen BNE-Angeboten für den Bildungsbereich Schule in Hessen, die *Umweltschule* sowie das *Schuljahr der Nachhaltigkeit* (siehe auch 4.2) skizziert.

### 5.2.1 Besondere Merkmale aus Perspektive der Akteure

Als ein besonderes Merkmal wird die ausgewiesene Regionalität des Programms genannt, die sich in der Nutzung der Standortbedingungen (Nationalpark Kellerwald-Edersee, UNESCO Weltnaturerbe) sowie die Einbindung der regionalen Bildungsanbieter und außerschulischen Bildungsorte ausdrückt.<sup>253</sup> Bezogen auf die außerschulischen Angebote wird als besonderes Merkmal des BNE-Programms der Zugang zu diesen Angeboten und zu Expertenwissen und dem daraus resultierenden Nutzen für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler verwiesen.<sup>254</sup> Eine weitere Besonderheit wird in der Koordination des Programms durch eine eigene Stelle, die sich hauptberuflich mit BNE auseinandersetzt und als Ansprechperson für die beteiligten Akteure präsent ist, gesehen.<sup>255</sup> Hervorgehoben wird auch die Verortung der Koordinationsstelle beim Schulträger, was zu einer höheren Akzeptanz der Ansprache bei den Schulen führen kann<sup>256</sup> und wodurch Schnittstellen mit anderen schulorganisatorischen Bereichen genutzt werden können, um mit den Schulen in Kontakt zu kommen.<sup>257</sup> Dieses Konstrukt der Anbindung an den kommunalen Schulträger wird als bisher einzigartig in der hessischen und auch in der nationalen BNE-Bildungslandschaft beschrieben, es sind keine vergleichbaren Umsetzungsbeispiele bekannt.<sup>258</sup> Als Besonderheit bezogen auf die Umsetzung des Programms in den Schulen werden die finanzielle Unterstützung für die Organisation außerschulischer Bildungsaktivitäten<sup>259</sup> sowie die Flexibilität in der Planung und Organisation für Schulen und Lehrkräfte bei der Umsetzung des BNE-Programms genannt, z.B. in der Wahl der

<sup>253</sup> Vgl. I 1, Pos. 14; I 4, Pos. 80; I 11, Pos. 2

<sup>254</sup> Vgl. I 5, Pos. 34; I 6, Pos. 2 und 54; I 10, Pos.

<sup>255</sup> Vgl. I 1, Pos. 14; I 2, Pos. 40; I 10, Pos. 28; I 6, Pos. 60; I 3, Pos. 114

<sup>256</sup> Vgl. I 10, Pos. 12

<sup>257</sup> Vgl. I 10, Pos. 24

<sup>258</sup> Vgl. I 1, Pos. 16

<sup>259</sup> Vgl. I 6, Pos. 54 und 58; I 8, Pos. 82; I 10, Pos. 59

Laufzeit oder der Nutzung von etablierten außerschulischen Partnern für bestimmte Inhalte<sup>260</sup>. Hervorgehoben wird zudem die Offenheit des Programms zu kontinuierlicher Weiterentwicklung und Verbesserung sowie zur Anbindung an andere Strukturen wie der Länderinitiative und dem Runden Tisch BNE.<sup>261</sup>

### 5.2.2 Merkmale im Vergleich zu anderen BNE-Programmangeboten

Für die Verbreitung und Umsetzung von BNE in hessischen Schulen werden verschiedene hessenweite Programme angeboten, die auch in einer Tabelle im Kapitel 4.2 mit den wichtigsten Programmmerkmalen abgebildet sind. Hier werden exemplarisch zwei der Angebote mit dem BNE-Programm des Landkreises anhand einiger Programmmerkmale verglichen, die als Besonderheit wahrgenommen werden.

Von der grundsätzlichen Programmstruktur ähneln sich das BNE-Programm des Landkreises mit seinen beiden Komponenten und das Angebot *Schuljahr der Nachhaltigkeit* (SdN) bzw. *Schule der Nachhaltigkeit*. Beide Angebote bieten ein modularisiertes, flexibel gestaltbares Konzept, an Kerncurricula ausgerichtete Inhalte, Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte sowie eine Auszeichnung bei erfolgreicher Teilnahme am Programm<sup>262</sup>. Beide Programmansätze zielen auf die unterrichtliche Integration von BNE über die angebotenen Module. Während das SdN ausgearbeitete Themenmodule Durchführungs- und Methodenvorschlägen sowie Arbeitsmaterialien zur Durchführung durch die Lehrkraft oder durch einen externen Multiplikator vorhält, setzt das BNE-Programm des Landkreises auf die Moduldurchführung durch regionale Bildungspartner nach Möglichkeit an außerschulischen Bildungsorten, wobei die durchführenden Bildungspartnern die Module im Rahmen der abgesteckten Inhalte individuell ausgestalten.<sup>263</sup> Der Fokus des Programms auf die regionalen Gegebenheiten wird damit betont. Das SdN wird von der ANU e.V. im Auftrag des HMUKLV von Frankfurt aus koordiniert und arbeitet in einem Netzwerk mit elf regionalen Bildungsstellen zusammen, die jeweils die Durchführung vor Ort insbesondere mit Multiplikatoren unterstützen. Diese Bildungspartner sind über ganz Hessen verteilt, jedoch nicht in jedem Landkreis präsent. Inwieweit das Einfluss auf die Entscheidung zur Teilnahme am Programm hat, ist nicht bekannt. Das BNE-Programm des Landkreises zeichnet sich

---

<sup>260</sup> Vgl. I 10, Pos. 92

<sup>261</sup> Vgl. I 2, Pos. 4; I 2, Pos. 46, I 10, Pos. 86, I 3, Pos. 114

<sup>262</sup> Vgl. HMUKLV (2021), siehe auch 4.2

<sup>263</sup> Vgl. LK WFKB (2021)

dagegen durch die räumliche und institutionelle Nähe der Koordinationsstelle zu den angesprochenen Schulen aus.

Zieht man das Programm der *Hessischen Umweltschulen* zum Vergleich heran, so gibt es deutliche Unterschiede in der Struktur der Programme. Das Konzept der Umweltschulen zielt auf den Anstoß von Schulentwicklungsprozessen im Sinne einer BNE durch die schulinterne Durchführung von Projekten und nicht auf die unterrichtliche Integration ab. Eine Kooperation mit elf regionalen Umweltbildungszentren ist vorrangig im Bereich der Beratung und Unterstützung der teilnehmenden Schulen bei Projektplanung und -umsetzung und nicht für ein Angebot außerschulischer Bildung vorgesehen.<sup>264</sup> Eine ähnliche Struktur weisen die SdN-Komponente *Schule der Nachhaltigkeit* und *BNE-Schule* als zweite Komponente des BNE-Programms auf, allerdings erfordern beide die vorangegangene Teilnahme an den modularisierten Programmen. Die unterstützenden Umweltbildungszentren sind ebenso wie die SdN-Bildungspartner über ganz Hessen verteilt.<sup>265</sup> Eine direkte persönliche Ansprache, so wie es das Konstrukt des BNE-Programms ermöglicht, wird durch eine größere räumliche Entfernung und fehlende institutionelle Nähe zwischen Koordination bzw. unterstützenden Bildungspartnern und teilnehmenden Schulen in den beiden Programmen nicht gefördert.

Anhand dieses ausschnitthaften Vergleichs lassen sich die von den Interviewten genannten Besonderheiten der regionalen Ausrichtung des Programms, der Zugang zu außerschulischer Bildung und der räumlichen und institutionellen Nähe der Koordinationsstelle zu den Schulen nochmals hervorheben.

### **5.3 Potenziale des BNE-Programms bezogen auf den Zugang zu BNE und die initiale Umsetzung von BNE in Schulen**

Gemäß der schulbezogenen Implementationsforschung wird eine Innovation zunächst vom potenziellen Rezeptionsfeld als bedeutsam wahrgenommen, bevor sie angenommen und in den eigenen Kontext übertragen wird.<sup>266</sup> Auch wenn dies einem idealtypischen Verlauf eines Innovationsprozesses entspricht, erscheint er doch auch realitätsnah. Um die aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse zu systematisieren und die Potenziale des BNE-Programms für einen BNE-Transfer möglichst konkret benennen zu können, dienen die beschriebenen Verlaufsphasen als gliedernde Grundlage der Analyse. In folgendem Abschnitt werden daher die Potenziale des BNE-

---

<sup>264</sup> Vgl. HKM / HMKLV (2022), S. 11ff.

<sup>265</sup> Vgl. HKM / HMKLV (2022), S. 24

<sup>266</sup> Vgl. Nickolaus et al. (2010), S. 46

Programms bezogen auf die Wahrnehmung von BNE, den Zugang zu BNE sowie die Übernahme und initiale Umsetzung von BNE für die Einzelschulen beschrieben. Die Analyse orientiert sich an den unter 2.4.2 dargestellten vier Dimensionen von Faktoren, die den Erfolg von Bildungstransfers beeinflussen können: (1) Merkmale der Innovation, (2) Merkmale der Lehrkräfte, (3) Merkmale der Einzelschule und (4) Merkmale des Umfeldes und der Transferunterstützung.<sup>267</sup>

Besondere Relevanz haben dabei die Merkmale des BNE-Programms, jedoch werden auch weitere, in den Interviews genannte Aspekte berücksichtigt, die anderen Einflussdimensionen zuzuordnen sind. Analysiert wird also, vereinfacht gesprochen, welchen konkreten Beitrag das BNE-Programm in seiner konkreten Ausgestaltung dazu leisten kann, dass BNE in den Schulen ankommt.

### 5.3.1 Wahrnehmungsphase: Bedeutung und Verständnis von BNE

Zur grundsätzlichen Bedeutung von BNE im Kontext Schule befragt, wurde auf die Komplexität der Welt verwiesen, in der auch Schülerinnen und Schüler leben und komplexe Problemstellungen lösen müssen, wozu sie befähigt werden müssen.<sup>268</sup> Ebenso wurde die gesetzliche Verankerung von BNE als besondere Erziehungs- und Bildungsaufgabe im HSchG und die daraus abzuleitende Bedeutung als „eine Aufgabe, der sich die Schulen stellen müssen“<sup>269</sup> herausgestellt. BNE wird als ein Thema wahrgenommen, welches zunehmend an Bedeutung in Schulen gewinnt<sup>270</sup>, wobei an anderer Stelle auch davon gesprochen wird, dass vielen Lehrkräften das Konzept BNE noch nicht bekannt ist.<sup>271</sup> Hinsichtlich der Bekanntheit von BNE wird angemerkt, dass durch die fehlende gesetzliche Festlegung von BNE als priorisierte Querschnittsaufgabe in der Lehrkräftebildung<sup>272</sup> BNE als Thema im schulischen Kontext weniger präsent ist als andere Querschnittsthemen.<sup>273</sup> Bezüglich des Verständnisses von BNE ist festzustellen, dass innerhalb der Institutionen und auch allgemein kein gemeinsames, konkretes Verständnis von BNE wahrgenommen wird, sondern unterschiedliche Sichtweisen darauf, wie schulische Bildung aussehen sollte, um Antworten auf globale Herausforderungen zu finden, existieren<sup>274</sup>. Das jeweils vorherrschende Verständnis ist

<sup>267</sup> In Kapitel 2.4.2 sind auch mögliche Faktoren innerhalb der Dimensionen dargestellt.

<sup>268</sup> Vgl. I 2, Pos. 18

<sup>269</sup> Siehe I 1, Pos. 4

<sup>270</sup> Vgl. I 7, Pos. 2; I 5, Pos. 2

<sup>271</sup> Vgl. I 2, Pos. 6, siehe auch I 3, Pos. 72; I 8, Pos 9

<sup>272</sup> Siehe dazu auch die Ausführungen unter 4.2.2. Die priorisierten Querschnittsthemen werden auch kurz als „Prio-Themen“ bezeichnet. Vgl. I 2, Pos. 8

<sup>273</sup> Vgl. I 7, Pos. 92; I 10, Pos. 100; I 2, Pos. 8

<sup>274</sup> Vgl. I 1, Pos. 6, siehe auch I 2, Pos. 10

stark geprägt von individuellen Erfahrungen und Einstellungen jeder einzelnen Person.<sup>275</sup> Dabei wurde und wird BNE oft nur als ökologische Bildung und im Sinne einer Wissensvermittlung und nicht kompetenzorientiert und mehrperspektivisch verstanden<sup>276</sup>.

Die nicht durchgängig gegebene Bekanntheit des Konzepts BNE sowie ein diffuses Verständnis von BNE können den Transferprozess hemmen, da grundsätzlich interessierten Schulen die Informationen darüber fehlen, was genau sie unter BNE verstehen sollen und welche Gründe für eine Übernahme des Konzeptes sprechen können<sup>277</sup>. Das Potenzial des BNE-Programms besteht an dieser Stelle darin, zunächst die Bekanntheit des Bildungskonzepts durch eine aktive, persönliche Ansprache und die Vorstellung des Konzepts in den Gesamtkonferenzen der interessierten Schulen zu steigern.<sup>278</sup> Diese Kommunikationswege werden durch die Anbindung der Koordinationsstelle an den Schulträger sowie die räumliche Nähe zu den Schulen erleichtert. Eine weitere Möglichkeit stellt die Bewerbung von BNE und des BNE-Programms durch die außerschulischen Bildungspartner im Kontext ihrer sonstigen Bildungsaktivitäten dar.<sup>279</sup> Eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit in Form von Berichten in der lokalen Presse zur Verleihung der BNE-Diplome an die teilnehmenden Schulklassen innerhalb des Landkreises kann die Bekanntheit des BNE-Programms erhöhen und Interesse an der Thematik BNE wecken. Ein umfassendes BNE-Verständnis kann im Rahmen des BNE-Programms durch gezielte Information der teilnehmenden Schulen über die Intention des BNE-Programms<sup>280</sup> und das Angebot von Fachtagen und pädagogischen Tagen gefördert werden. Ein bisher noch nicht ausgeschöpftes Potenzial besteht in der Förderung des Austauschs innerhalb und zwischen den Akteursgruppen des Programms<sup>281</sup>. Dieser könnte auch für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem BNE-Konzept und dem zugrundeliegenden Leitbild genutzt werden, individuelle Perspektiven erweitern und zur Schärfung des BNE-Verständnisses der Beteiligten beitragen, was nicht nur in der Phase der Wahrnehmung vor der Rezeption von BNE, sondern auch im weiteren Verlauf des Transfers wichtig ist und zudem auch wieder nach bekanntheitsfördernd außen getragen werden kann.

---

<sup>275</sup> Vgl. I 9, Pos. 168; I 6, Pos. 2; I 4, Pos. 4

<sup>276</sup> Vgl. I 2, Pos. 6

<sup>277</sup> Vgl. I 2, Pos. 144

<sup>278</sup> Vgl. I 8, Pos. 8

<sup>279</sup> Vgl. I 9, Pos. 88, I 10, Pos. 30

<sup>280</sup> z.B. durch die Vorstellung des Programms in der Gesamtkonferenz oder mit der Darstellung des dem Programm zugrundeliegenden Konzepts im Modulhandbuch zum BNE-Programm. Vgl. LK WFKB (2021)

<sup>281</sup> Vgl. I 8, Pos. 206, siehe auch I 3, Pos. 100

### 5.3.2 Rezeptionsphase: Zugang zu BNE

Der tatsächliche Zugang zu BNE, also die Entscheidung dazu, sich des Konzepts anzunehmen und es in den eigenen institutionellen und/oder professionellen Kontext aufzunehmen, ist bei den Befragten auf verschiedenen Wegen erfolgt. Als eine entscheidende Voraussetzung für den Zugang zu BNE werden individuelle und institutionelle Haltungen und eine grundsätzliche Motivation zur Entwicklung genannt<sup>282</sup>. Fortbildungen zum Thema können hilfreich und impulsgebend<sup>283</sup> sein, aber eine Schule muss aus sich heraus aktiv werden, um den Zugang zu BNE zu finden.<sup>284</sup> Auch wenn es ein breites Bewusstsein für die grundsätzliche Bedeutung von BNE gibt, braucht es meist auch motivierte Einzelpersonen, die einen Anfang machen<sup>285</sup>. Als weiterer Zugangsweg zu BNE wird eine gelebte Organisationskultur beschrieben, die in bestimmten Merkmalen gut mit dem Leitbild von nachhaltiger Entwicklung in Einklang zu bringen ist, wie eine inklusive und partizipative Haltung, lebenslanges Lernen, Wertschätzung von Vielfalt oder eine gesamtinstitutionelle Ausrichtung des Handelns.<sup>286</sup> Darüber hinaus werden ein schon vorhandener Bezug zur Umweltbildung<sup>287</sup> und eine fachlich-curriculare Anbindung als Anknüpfungspunkte genannt.<sup>288</sup> Der Zugang zu BNE ist für einen Großteil der Befragten allerdings erst über das Programm erfolgt.<sup>289</sup>

Als zugangshemmend wird entsprechend der obigen Aussagen eine fehlende Haltung und Motivation beschrieben.<sup>290</sup> Es wird herausgestellt, dass BNE eine gemeinschaftliche Aufgabe ist und als umfassendes Bildungskonzept nicht nur von einzelnen Lehrkräften umgesetzt werden kann. Somit wird der Zugang zu BNE auch durch fehlende Unterstützung aus der Gesamtorganisation gehemmt<sup>291</sup>. Ein weiteres Hemmnis wird in der antizipierten zeitlichen Belastung durch eine zusätzliche Neuerung in Form von BNE gesehen, die in zeitlicher Konkurrenz zu curricularen Vorgaben steht. Mit dieser Begründung häufig verbunden ist die Annahme, dass BNE ein zusätzlich zu bearbeitendes Thema ist, womit auch eine in Schule generell immer noch vorherrschende Inhaltsorientierung statt der geforderten Kompetenzorientierung reflektiert wird.<sup>292</sup> Ein fehlendes oder diffuses Verständnis von BNE sowie die Angst vor

---

<sup>282</sup> Vgl. I 9, 18

<sup>283</sup> Vgl. I 7, Pos. 40

<sup>284</sup> Vgl. I 6, Pos. 134

<sup>285</sup> Vgl. I 8, Pos. 5 - 6

<sup>286</sup> Vgl. I 5, Pos. 8; I 9, Pos. 8

<sup>287</sup> Vgl. I 6, Pos. 2; I 10, Pos. 134; Vgl. I 9, Pos. 168

<sup>288</sup> Vgl. I 7, Pos. 22; I 4, Pos. 2

<sup>289</sup> Vgl. I 8, Pos. 32-34; I 3, Pos. 6 und 8; I 11, Pos. 30-32

<sup>290</sup> Vgl. I 9, Pos. 12

<sup>291</sup> Vgl. I 1, Pos. 42

<sup>292</sup> Vgl. I 7, Pos. 18 und 102

der Komplexität des Konzepts hemmt den Zugang zusätzlich.<sup>293</sup> Darüber hinaus kann bei einigen Lehrkräften das Interesse an neuen Anregungen nachlassen, wenn bereits ein Repertoire an Themen und Materialien vorhanden ist<sup>294</sup>.

Die genannten Zugangswege und -hemmnisse spiegeln auch Erkenntnisse aus der schulischen Implementationsforschung wider: Hinsichtlich der Merkmale einer Neuerung sind für deren Annahme in der pädagogischen Praxis ein wahrgenommener Bedarf im Sinne eines Zusatznutzes oder eines Lösungsansatzes für ein bestehendes Problem und damit verbunden eine Klarheit über Inhalte und Zielsetzungen entscheidend. Weitere Faktoren sind die wahrgenommene Komplexität und die Qualität und Praktikabilität der Neuerung.<sup>295</sup> Das BNE-Programm kann als nutzendstiftendes Angebot wahrgenommen werden, da Zertifikate erworben werden können und es eine finanzielle Unterstützung für außerschulische Bildungsaktivitäten bietet.<sup>296</sup> Nutzen kann auch in einem größeren Kontext wahrgenommen werden, da das BNE-Programm eine leicht zugängliche und wenig aufwendige Möglichkeit bietet, sich dem Bildungskonzept BNE zu öffnen und es über die vorbereiteten Module zu erproben<sup>297</sup>. Die hohe Komplexität einer BNE wird durch das Transferformat des BNE-Programms zunächst für die aufnehmenden Schulen reduziert und durch das flexible, modularisierte Konzept auch als praktikabel angenommen.<sup>298</sup>

Hinsichtlich des Faktors Klarheit über Inhalte und Zielsetzungen des Konzepts BNE hat das BNE-Programms ein großes Potenzial, welches aber noch nicht ausgeschöpft scheint. Informationsangebote wie die Vorstellung des Programms in der Gesamtkonferenz der Einzelschulen und die direkte persönliche Kommunikation haben sich trotz hohen zeitlichen Aufwands für die Koordination als wirkungsvolle Instrumente erwiesen, um Schulen über die Heranführung an das Thema BNE zur Teilnahme am Programm zu bewegen.<sup>299</sup> Die verschriftlichen Informationen auf der Webseite und im Modulhandbuch des Fachdienstes sind zusätzliche Informationsquellen für Schulen, wobei sich die Frage stellt, inwieweit diese zur Klärung inhaltlicher Fragen genutzt werden und ausreichen. Zusätzliche Informationsformate, auch unter Einbindung anderer Akteure, könnten das Potenzial weiter ausschöpfen.<sup>300</sup> An dieser Stelle ist auch die Betrachtung des Transferumfeldes mit den Bedingungen und Vorgaben innerhalb

---

<sup>293</sup> Vgl. I 1, Pos. 8 und 42; I 10, Pos. 4

<sup>294</sup> Vgl. I 4, Pos. 52

<sup>295</sup> Vgl. Goldenbaum (2012), S. 101ff., siehe auch Gräsel (2010), S. 10

<sup>296</sup> Vgl. I 3; Pos. 4; I 4, Pos. 6; I 7, Pos. 80

<sup>297</sup> Vgl. I 10, Pos. 26; I 2, Pos. 46

<sup>298</sup> Vgl. I 10; Pos. 53

<sup>299</sup> Vgl. I 10, Pos. 4, 24 und 26

<sup>300</sup> Konkrete Empfehlungen dazu werden im Kapitel 6 formuliert.

des Schulsystems bedeutsam, da die Klarheit zu Inhalten und Zielen von BNE insbesondere auch durch Präzisierungen auf landespolitischer Ebene erfolgen kann, wo die Verantwortlichkeit zur BNE-Verankerung gemäß NAP BNE liegt.<sup>301</sup>

### 5.3.3 Implementationsphase: Initiale Umsetzung von BNE

Das BNE-Programm wird als ein grundlegender, niedrighschwelliger Einstieg für die Umsetzung von BNE in der Einzelschule angesehen<sup>302</sup>. Das Konzept mit 14 thematischen Modulen, die neben Hinweisen zur Anbindung an curriculare Vorgaben auch ungefähre Zeitvorgaben für die Durchführung enthalten, wird als erleichternd für Planung und Umsetzung von Lernangeboten wahrgenommen<sup>303</sup>. Zusätzlich zu den Modulkonzepten wird auch das Angebot der Ausleihe von Unterrichtsmaterialien geschätzt.<sup>304</sup> Als besonders unterstützend in der Umsetzungsphase wird die Koordinationsstelle angesehen, die als immer ansprechbar, motivierend, problemlösungsorientiert und impulsgebend wahrgenommen wird.<sup>305</sup> Positiv bewertet wird auch der Anstoß zur Kooperation mit regionalen außerschulischen Lernorten und Bildungsanbietern durch das Programmkonzept<sup>306</sup> und die organisatorische Unterstützung durch die Vermittlung von Angeboten bzw. die Bereitstellung von Kontaktdaten<sup>307</sup>. Die finanzielle Unterstützung ermöglicht zudem den Besuch von außerschulischen Lernorten, der aufgrund des nicht flächendeckenden ÖPNV-Angebotes im Landkreis häufig das Anmieten eines Busses erfordert und deshalb ohne Förderung schwieriger zu realisieren wäre, wobei die Höhe der Förderung begrenzt ist.<sup>308</sup> Als schwierig wird teilweise die Abstimmung von inhaltlicher Schuljahresplanung und BNE-Modulen beschrieben, da nicht immer passende Kooperationsangebote zum gewünschten Terminfenster verfügbar sind.<sup>309</sup> Zudem bieten die Modulbeschreibungen zwar einen konkreten inhaltlichen Rahmen zum jeweiligen Themenblock, aber keinen Unterrichtsentwurf; die Durchführung erfordert also immer auch eine individuelle Ausgestaltung, die mit Aufwand verbunden ist<sup>310</sup>. Ein weiterer Stolperstein in der Umsetzung zeigt sich in der differierenden Qualität der Bildungsangebote und einer nicht

---

<sup>301</sup> Vgl. BMBF (2017), S. 24f., siehe auch Anhang G

<sup>302</sup> Vgl. I 6, Pos. 136

<sup>303</sup> Vgl. I 8, Pos. 100

<sup>304</sup> Vgl. I 4, Pos. 100; I 3, Pos. 120

<sup>305</sup> Vgl. I 2, Pos. 46; I 6, Pos. 60 und 146; I 3, Pos. 114

<sup>306</sup> Vgl. I 4, Pos. 80, I 8, Pos. 82

<sup>307</sup> Vgl. I 10, Pos. 92; I 3, Pos. 114

<sup>308</sup> Vgl. I 6, Pos. 58; I 8, Pos. 82, I 4; Pos. 78

<sup>309</sup> Vgl. I 8, Pos. 64-65; I 3, Pos. 52

<sup>310</sup> Vgl. I 3, Pos. 116

immer zielgruppengerechten oder mehrperspektivischen Bearbeitung von Inhalten durch die außerschulischen Partner.<sup>311</sup> Positiv hervorgehoben wird die Entwicklungsoffenheit des Programms, die sich darin zeigt, dass Schwierigkeiten wahrgenommen und konstruktiv angegangen werden.<sup>312</sup> So wurden bereits die Verwaltungsabläufe zur Vermittlung von Bildungspartnern und Schulen angepasst und Bildungsangebote dahingehend weiterentwickelt, dass sie von den außerschulischen Partnern in den Schulen durchgeführt werden können. So können auch abgelegene Schulorte von den Angeboten profitieren und zusätzliche Busfahrten vermieden werden.<sup>313</sup>

Aus der schulischen Implementationsforschung ist bekannt, dass in der initialen Phase der Umsetzung von Neuerungen meist greifbare, verständliche und strukturierte Vorschläge zum Vorgehen erwartet werden und im weiteren Verlauf die Ermöglichung einer flexibleren, individuelleren Herangehensweise förderlich sein kann.<sup>314</sup> Das BNE-Programm bietet mit dem modularen Konzept und den außerschulischen Bildungspartnern eindeutige Vorschläge zur strukturierten Vorgehensweise. Gleichzeitig erlaubt die Programmstruktur auch inhaltliche und zeitliche Flexibilität, welche zum einen den individuellen Rahmenbedingungen der Schulen entgegenkommt und damit die Praktikabilität erhöht, zum anderen auch Schulen ansprechen kann, die in der Implementierung von BNE schon weiter vorangeschritten sind. Eine weitere Erkenntnis der Forschung zu schulischen Implementationsprozessen ist das Erfordernis einer Auseinandersetzung der einzelnen Lehrkräfte mit Inhalten und Zielen der Neuerung, um über einen individuellen Interpretations- und Aneignungsprozess auch das eigene pädagogische Handeln zu verändern.<sup>315</sup> Dieser individuelle Prozess kann innerhalb des BNE-Programms durch die Auswahl und notwendige unterrichtliche und organisatorische Ausgestaltung der gewählten Module angestoßen werden. Auch in diesem Zusammenhang wird die Koordinationsstelle für organisatorische und inhaltliche Fragen als Anlaufpunkt und Unterstützungsstruktur wahrgenommen.<sup>316</sup>

#### **5.4 Potenziale des BNE-Programms für eine ganzheitliche Schulentwicklung**

Wie unter 2.3 dargestellt kann die Implementation und Verankerung von BNE als Aufgabe einer integrierten Schulentwicklung betrachtet werden, welche die Bereiche Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung im inneren

---

<sup>311</sup> Vgl. I 5; Pos. 28, I 10, Pos. 71. Auf die Qualitätssicherung wird unter 5.5.3 noch eingegangen.

<sup>312</sup> Vgl. I 3, Pos. 114

<sup>313</sup> Vgl. I 10, Pos. 51, 86,

<sup>314</sup> Vgl. Goldenbaum (2012). S. 102 f.

<sup>315</sup> Vgl. ebd. S. 103

<sup>316</sup> Vgl. I 5, Pos. 124, I 3, Pos. 54, I 8, Pos. 70

Systemzusammenhang<sup>317</sup> und in der neueren Betrachtung häufig auch die Entwicklung externer Netzwerke im Sinne einer horizontalen Schulentwicklung einschließen.<sup>318</sup>

Im NAP BNE wird im Handlungsfeld III für den Bildungsbereich Schule ein gesamtinstitutioneller Ansatz für die Ausgestaltung von BNE gefordert, welcher nachhaltige Entwicklung für die Lernenden in Bildungsprozessen und im Schulalltag erfahrbar macht.<sup>319</sup> Dieser Ansatz wird auch im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung propagiert und konkretisiert. Für die Umsetzung eines sogenannten *whole school approach* im Sinne einer ganzheitlichen Schulentwicklung werden neben einer Integration von OE, PE und UE auch die Öffnung der Schulen nach außen und der Ausbau von Kooperationen und Netzwerken mit der kommunalen Verwaltung, außerschulischen Bildungsanbietern sowie mit Akteuren aus Wirtschaft und Zivilgesellschaft als sinnvoll und notwendig erachtet.<sup>320</sup> Die folgende Analyse der Potenziale des BNE-Programms für eine ganzheitliche Schulentwicklung erfolgt zunächst mit Perspektive auf die Einzelschule und anschließend in einer systemischen Betrachtung von Schulentwicklung im Kontext von Netzwerken und Kooperationen in Referenz zu Zielvorgaben des NAP BNE und Erkenntnissen aus der Schulentwicklungsforschung. Letztere sind jeweils an den Anfang des Unterkapitels gestellt. Die Aussagen der Interviewten werden dann anhand des dargestellten Rahmens eingeordnet und die spezifischen Potenziale des BNE-Programms aufgezeigt.

#### **5.4.1 Impulse für die Schulentwicklung der Einzelschule**

Auf Ebene der Einzelschule ist eine Zielsetzung des NAP BNE die Einführung von pädagogischen Grundsätzen der BNE in schulische Zusammenhänge, wobei die Einzelschule eigenverantwortlich über die Gestaltung der Umsetzung entscheiden sollen. Als mögliche Instrumente und Maßnahmen zur Umsetzung nennt der NAP die Unterrichtsentwicklung, die Implementierung von BNE in Schulprogrammen und schulischen Leitbildern, die Förderung von schulischen Projekten und Initiativen, den Einbezug außerschulischer Lernorte, Schulpartnerschaften und Austauschprogramme, die Qualitätsentwicklung mit externer Prozessbegleitung, Lehrkräftefortbildung und Coaching zu Kooperationen sowie die Nutzung von Anreizsystemen wie Wettbewerben und Zertifizierungen. Weitere Konkretisierungen sowie Qualitätskriterien für die

---

<sup>317</sup> Vgl. Rolff (2013), Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung, S. 14 ff., siehe auch SSA (2024) <https://schulaemter.hessen.de/schulen-und-lehrkraefte/paedagogische-unterstuetzung-von-schulen/schulentwicklung> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>318</sup> Vgl. Rolff (2019), S. 16f.

<sup>319</sup> Vgl. BMBF (2017), S. 32ff.

<sup>320</sup> Vgl. Mathar (2016), S. 412ff.

Bewertung der BNE-Implementation werden dabei nicht genannt; die Entwicklung solcher Kriterien wird aber ebenfalls als Ziel im Handlungsbereich I des NAP als Aufgabe der Länder formuliert.<sup>321</sup> Zur Verdeutlichung der im NAP aufgeführten Unterrichtsentwicklung sind hier noch einige Aspekte nach dem Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung ergänzt: Danach kann Unterrichtsentwicklung u. A. das zielgerichtete Zusammenspiel von fachlichem und überfachlichem Lernen, Schülerorientierung, Methodentraining, Teamarbeit, Lernarrangements und Kompetenzorientierung mit dem Ziel der kontinuierlichen, schulweiten Verbesserung der Unterrichtspraxis umfassen und geht damit über ein gängiges, verkürztes Verständnis von Unterrichtsentwicklung als Erweiterung der Methodenvielfalt und Aktualisierung von Inhalten hinaus.<sup>322</sup>

Die Interviewaussagen zur grundsätzlichen Bedeutung von BNE für die Schulentwicklung und zu Impulsen durch das BNE-Programm sind im Folgenden dargestellt. Ein bewusst gewählter gesamtinstitutioneller Ansatz zur Umsetzung von BNE wird demnach in den Schulen bisher noch nicht verfolgt. Als ein möglicher Grund dafür wird das Fehlen eines einheitlichen BNE-Ansatzes auch innerhalb von Institutionen genannt.<sup>323</sup> Es wird empfohlen, den Weg zu einem ganzheitlichen Ansatz in kleinen Schritten zu gehen und BNE nach und nach und in einzelnen Bereichen umzusetzen.<sup>324</sup> Ein Beispiel dafür ist die von der Teilnahme am BNE-Programm inspirierte Reaktivierung eines Schulgartens als Lernort, der im Rahmen einer neu gegründeten AG bewirtschaftet und dabei vom Förderverein der Schule finanziell unterstützt wird.<sup>325</sup> Ein anderes Beispiel ist die Einbindung der Schülerschaft bei der Gestaltung des schulischen Leitbildes und der Ermöglichung von Teilhabe in schulorganisatorischen Belangen wie der Gestaltung der Pausenregeln oder der Einführung von Hausaufgabenregeln.<sup>326</sup> Solche schülerorientierten Prozesse können sich positiv auf das Schulleben auswirken, denn die Schüler „fühlen sich wahrgenommen und die entwickeln mehr eigene Ideen dann auch“.<sup>327</sup> Gleichwohl wird auch angemerkt, dass es keine leichte Aufgabe ist, den Schülerinnen und Schülern den ganzheitlichen, systemischen Ansatz, welcher dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und damit auch dem Konzept BNE zugrunde liegt, zu vermitteln.<sup>328</sup> Zur thematischen Einbindung in das Lernangebot wird beschrieben, wie ein existierendes schulinternes Sachkunde-Curriculum schrittweise und systematisch zu

---

<sup>321</sup> Ziel 6 im Handlungsbereich I des NAP BNE, siehe Anlage F, vgl. BMBF (2017), S.29

<sup>322</sup> Vgl. Buhren / Rolff (2018), S. 19f.

<sup>323</sup> Vgl. I 9, Pos. 18

<sup>324</sup> Vgl. I 1, Pos. 8; I 6, Pos. 54

<sup>325</sup> Vgl. I 3, Pos. 76

<sup>326</sup> Vgl. I 3, Pos. 84

<sup>327</sup> I 3, Pos. 92

<sup>328</sup> Vgl. I 3, Pos. 128, I 6, Pos. 2

einem um BNE-Aspekte erweiterten Spiralcurriculum weiterentwickelt wird und sich dabei auch am Modulkonzept des BNE-Programms orientiert.<sup>329</sup> Dabei wird darauf verwiesen, dass eine fachliche Basis bei den Lernenden geschaffen werden muss, bevor man die systemischen Zusammenhänge in den verschiedenen Dimensionen nachhaltiger Entwicklung betrachten kann. Zur Stärkung des Commitments innerhalb des Kollegiums für einen solchen Entwicklungsprozess sind in diesem Fallbeispiel umfangreiche Unterrichtsmaterialien zu Themenblöcken, die fächerübergreifend behandelt werden, entwickelt worden und stehen allen Lehrkräften zur Nutzung zur Verfügung.<sup>330</sup> In einem anderen Fall finden insbesondere ökologische Nachhaltigkeitsaspekte Berücksichtigung bei der Konzeption für einen geplanten Schulneubau, die verschiedene Naturlehrpfade im Außengelände und die Verwendung von nachhaltigen Baumaterialien vorsieht. Die Teilnahme am BNE-Programm wird in diesem Fallbeispiel als Erinnerungstütze für eine dauerhafte und ganzheitliche Integration von BNE und als Impulsgeber für weitere Entwicklungsmöglichkeiten insbesondere im Bereich Lernen und Lehren gesehen.<sup>331</sup> Weitere Ansatzpunkte für BNE in der ganzheitlichen Schulentwicklung sind die Schulverpflegung oder Abfallkonzepte im Rahmen der nachhaltigen Bewirtschaftung von Schulen. Die Interviews haben ergeben, dass die BNE-Aktivitäten in diesen schulorganisatorischen Bereichen bisher noch nicht so stark ausgeprägt sind. Müllererziehung ist auch außerhalb der Teilnahme am BNE-Programm ein häufiges Thema in Schulen und wird in unterschiedlicher Form umgesetzt und gelebt: als Plastikverbot im Schulalltag<sup>332</sup>, über Projektwochen zum Thema Müll und die Teilnahme am landesweiten Aktionsprogramm „Sauberhafter Schulweg“<sup>333</sup> oder über konsequente Mülltrennung im Schulalltag.<sup>334</sup> Für eine mehrdimensionale Bearbeitung des Themas Müll unter Einbeziehung einer globalen Perspektive nach dem BNE-Konzept bedarf es aber erfahrungsgemäß eines Anstoßes wie die Teilnahme am BNE-Programm.<sup>335</sup> Im Bereich der Schulverpflegung beschränken sich die konkreten Initiativen auf Regelungen wie der „zuckerfreie Vormittag“ zur Förderung einer gesunden Ernährung oder Gespräche mit dem externen Anbieter des Mittagstischs hinsichtlich eines frischen, regionalen und saisonalen Angebots.<sup>336</sup> An

---

<sup>329</sup> Vgl. I 6, Pos. 10, 18 und 28

<sup>330</sup> Vgl. I 6, Pos. 18

<sup>331</sup> Vgl. I 5, Pos. 68, 74 und 80

<sup>332</sup> Vgl. I 6, Pos. 100

<sup>333</sup> Vgl. I 3, Pos. 80, siehe auch <https://sauberhaftes-hessen.de/home> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>334</sup> Vgl. I 5, Pos. 70; I 3, Pos. 80

<sup>335</sup> Vgl. I 10, Pos. 173

<sup>336</sup> Das Konzept „zuckerfreier Vormittag“ sieht vor, dass Kinder keine Süßigkeiten oder süßen, stark zuckerhaltigen Nahrungsmittel als Pausenverpflegung mitbringen dürfen. Vgl. I 6, Pos. 98.

dieser Stelle offenbart sich ein von außen betrachtet noch nicht ausgeschöpftes Potenzial des BNE-Programms, welches in der doppelten Funktion des Landkreises als Koordinationsstelle und Schulträger begründet ist. Die beiden dargestellten Bereiche Schulverpflegung und Müll sind der äußeren Schulorganisation zuzuordnen und liegen damit im Verantwortungsbereich des Schulträgers. Im Sinne eines gesamtinstitutionellen Ansatzes könnte die Umsetzung des BNE-Programms in den Schulen durch die nachhaltige Gestaltung dieser Bereiche durch den Schulträger flankiert werden.<sup>337</sup>

Auch an anderer Stelle zeigen sich die Impulse des BNE-Programms für eine ganzheitliche, auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Schulentwicklung deutlich. Dadurch, dass die Module des BNE-Programms an die curricularen Vorgaben und an den hessischen Bildungs- und Erziehungsplan anknüpfen, wird neben der initialen Umsetzung wie unter 5.3 dargestellt auch die Unterrichtsentwicklung erleichtert und befördert, wie am obigen Beispiel der Weiterentwicklung des schulinternen Curriculums deutlich wird. Die offizielle Würdigung der Teilnahme am Programm in Form der BNE-Diplome kann zudem eine „Strahlwirkung“ erzeugen, die sich positiv auf Prozesse wie Schulprogramm- oder Leitbildentwicklung auswirken kann.<sup>338</sup> Hinsichtlich der angestrebten Verstetigung von BNE innerhalb eines gesamtinstitutionellen Ansatzes zeigt insbesondere die Programmkomponente BNE-Schule ein hohes Potenzial für die Schulentwicklung, die mit den geforderten zwei Langzeitprojekten explizit den Fokus auf diese Zielsetzung legt, was von den teilnehmenden Schulen auch bewusst wahrgenommen und in die schulinternen Entwicklungsprozesse integriert wird.<sup>339</sup>

Anhand der exemplarisch aufgeführten Entwicklungen und Aktivitäten in den Einzelschulen lässt sich ableiten, dass durch die Teilnahme am BNE-Programm Impulse für konkrete Umsetzungsmaßnahmen wie auch für eine systematische Schulentwicklung gesetzt werden.

#### **5.4.2 Potenziale für die Öffnung von Schule – Kooperation und Netzwerke**

Der NAP BNE fordert im Handlungsfeld III für den Bildungsbereich Schule explizit den durch die Kommunen geförderten Auf- und Ausbau regionaler Bildungslandschaften mit BNE-Fokus sowie eine verstärkte Öffnung von Schulen nach innen und außen, um außerschulische Kooperationen und Netzwerke nutzen zu können.<sup>340</sup> Dazu sollen bereits vorhandene Akteure und Strukturen mit BNE-Fokus identifiziert und regionale

---

<sup>337</sup> Die Bereitstellung einer nachhaltigen Schulverpflegung wird z.B. auch vom Deutschen Landkreistag als BNE-Aktivität der Schulträger empfohlen. Vgl. Deutscher Landkreistag (2021)

<sup>338</sup> Vgl. I 1, Pos. 56

<sup>339</sup> Vgl. I 3, Pos. 76 und 92; I 5; Pos. 74

<sup>340</sup> Vgl. BMBF (2017), S. 32f.

Netzwerke von den Kommunen in Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft aufgebaut und gestärkt werden. Zudem wird die Nutzung der Gestaltungsspielräume durch Schulen und Kommunen in Bereichen der äußeren Schulorganisation wie Beschaffung, Schulverpflegung, schulische Mobilität, Schulwege und Gebäudebau als geeignete Maßnahme zur Zielerreichung genannt.

Darüber hinaus soll der Austausch zwischen Schulen und Kommunen zur Förderung von kommunalen BNE-Aktivitäten etabliert und institutionalisiert werden. Aus Sicht der Schulentwicklungsforschung sind Entwicklungsprozesse der Einzelschule eingebunden in innere und äußere Systemzusammenhänge. Ein äußerer Systemzusammenhang ist das staatliche Schulsystem, welches über verschiedene regulative Instrumente wie Gesetze, Erlasse oder Vergleichsarbeiten sowie staatliche Instanzen wie Gesetzgeber, Ministerium, Schulaufsicht und Schulträger die Entwicklungsprozesse innerhalb des Systems steuert.<sup>341</sup> Neben dem regulativen äußeren System ist für die Schulentwicklung auch das Schulumfeld relevant, zu welchem Eltern, aufnehmende und abgebende Schulen, Betriebe und die Standortkommunen zählen.<sup>342</sup> Darüber hinaus nimmt auch die Bedeutung horizontaler Systemzusammenhänge zu, wie sie sich im Äußeren insbesondere durch regionale Bildungsnetzwerke als „staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaften mit zivilgesellschaftlicher Unterstützung“<sup>343</sup> entwickeln. Diese Strukturen sollen als Peer-to-Peer-Konstellationen Schulen helfen, sich über den Austausch mit anderen Schulen und Bildungsträgern innerhalb einer Bildungsregion weiterzuentwickeln.<sup>344</sup>

Zur Förderung des Auf- und Ausbaus kommunaler Bildungslandschaften initiiert das BMBF seit 2009 auf Bundesebene verschiedene Programme wie die „Transferinitiative kommunales Bildungsmanagement“ oder die „Bildungskommunen“.<sup>345</sup> Zur Verknüpfung des kommunalen Bildungsmanagements mit der Verbreitung und strukturellen Verankerung von BNE, wie sie auch im NAP BNE für die verschiedenen Bildungsbereiche gefordert wird<sup>346</sup>, werden seit 2020 deutschlandweit 48 Modellkommunen im Rahmen eines BMBF-geförderten Modellprojektes in der strukturellen Verankerung von BNE in kommunalen Bildungslandschaften unterstützt.<sup>347</sup>

---

<sup>341</sup> Vgl. Rolff (2013), S. 22f.

<sup>342</sup> Vgl. Buhren / Rolff (2018), S. 26

<sup>343</sup> Rolff (2019), S. 17

<sup>344</sup> Vgl. Rolff (2017), S.17

<sup>345</sup> Vgl. BMBF (o.J.): Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement  
<https://www.transferinitiative.de/transferinitiative.php> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>346</sup> Vgl. BMBF (2017), S. 80

<sup>347</sup> Vgl. BNE-Kompetenzzentrum (2023), S.2f.

Zur konkreten Situation innerhalb des BNE-Programms betonen die Befragten, dass ein Peer-to-Peer-Austausch, also ein Austausch zwischen den Schulen oder zwischen den Bildungsanbietern, sinnvoll und gewinnbringend ist, da man von den Erfahrungen anderer profitieren und voneinander lernen kann.<sup>348</sup> Ein solcher Austausch findet bisher am Rande der von der Länderinitiative geförderten Fortbildungsveranstaltungen für verschiedene Akteursgruppen<sup>349</sup> oder auf informeller Ebene statt.<sup>350</sup> Eine institutionalisierte Form des Austauschs und der Vernetzung, zum einen innerhalb der Akteursgruppen, zum anderen auch zwischen den Akteursgruppen, wird als wünschenswert erachtet.<sup>351</sup> Das BNE-Programm sieht im Konzept der BNE-Schule ein jährliches Austauschtreffen für die teilnehmenden Schulen insbesondere zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der schulinternen Projekte vor<sup>352</sup>, was aber bisher aus organisatorischen Gründen noch nicht stattgefunden hat.<sup>353</sup>

Für die außerschulischen Bildungspartner kann ein Austauschformat interessant sein, um die anderen Bildungspartner kennenzulernen, mehr über die jeweiligen Aktivitäten und Ansätze zu erfahren und sich über die Erfahrungen zu Umsetzung und Annahme der Bildungsangebote auszutauschen.<sup>354</sup> Ein solcher Austausch ist bisher innerhalb des Programms noch nicht vorgesehen, ebenso wenig wie ein Austausch zwischen den Akteursgruppen, insbesondere zwischen außerschulischen Bildungspartnern und Schulen, die bisher nur in den Rollen als Anbieter und Nachfrager von Bildungsangeboten aufeinandertreffen. Entsprechende vom Landkreis initiierte Austauschformate könnten zum Aufbau eines kooperativen Netzwerkes im Sinne der im NAP geforderten kommunalen BNE-Bildungslandschaften genutzt werden. In dieser Hinsicht ist die bisher praktizierte Netzwerkarbeit des BNE-Programms vor allem geprägt durch die Vermittlung zwischen Schulen und Bildungspartnern und deren gezielter Fortbildung, was für den BNE-Transferprozess in die Schulen, wie unter 5.4.1 gezeigt, in jedem Fall zielführend ist. Die durch die Programmaktivitäten von Seiten des Landkreises aufgebauten Strukturen könnten darüber hinaus aber auch für die Vernetzung und die Weiterentwicklung von regionalen BNE-Angeboten in Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren und Akteursgruppen, ggf. auch mit geteilten Verantwortlichkeiten genutzt werden.<sup>355</sup>

---

<sup>348</sup> Vgl. I 3, Pos. 60; I 5, Pos. 110; I 6, Pos. 80; I 8; Pos. 155; I 9, Pos. 206

<sup>349</sup> Vgl. I 2, Pos. I 3, Pos. 60; I 4, Pos. 92; I 6; Pos. 80

<sup>350</sup> Vgl. I 3, Pos. 58; I 9, Pos. 108

<sup>351</sup> Vgl. I 2, Pos. 188; I 9, Pos. 198 und 234

<sup>352</sup> Vgl. LK WKFB (2021), S. 10

<sup>353</sup> Vgl. I 10; Pos. 120

<sup>354</sup> Vgl. I 9, Pos. 108, 146 und 206

<sup>355</sup> Zum Aufbau von kommunalen BNE-Netzwerken siehe: BNE-Kompetenzzentrum (2023), S. 52ff.

Ein weiteres bisher noch nicht ausgeschöpftes strukturelles Potenzial des BNE-Programms besteht hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung für verschiedene Schulstufen und -formen. Bisher gibt es ein gemeinsames Modulkonzept für Grundschulen, 5./6. Klassen der weiterführenden Schulen und Förderschulen, womit eine sehr heterogene Zielgruppe angesprochen ist. Das kann dazu führen, dass die außerschulischen Bildungsangebote nicht immer zielgruppengerecht gestaltet werden oder dass sich Inhalte, die an der Grundschule schon bearbeitet wurden, an der weiterführenden Schule wiederholen.<sup>356</sup> Daher könnte es perspektivisch ein Ziel sein, ein aufbauendes Modulkonzept im Sinne eines Spiralcurriculums für das BNE-Programm zu entwickeln.<sup>357</sup> Ein solcher Entwicklungsprozess könnte von einem aktiven BNE-Netzwerk, in dem auch die Schulen vertreten sind, getragen werden. Anhand der dargestellten Aspekte zeigt sich, dass es ein großes Potenzial des BNE-Programms hinsichtlich der Vernetzung regionaler Akteure im Bereich BNE gibt, welches noch nicht ausgeschöpft ist. Gleichwohl bietet das BNE-Programm den Schulen eine Chance zur Öffnung nach außen durch die vorgesehene Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnern. Von diesen externen Lernangeboten können Schülerinnen und Schüler genauso profitieren<sup>358</sup> wie die beteiligten Lehrkräfte und die gesamte Schule, insbesondere wenn daraus längerfristige Kooperationen erwachsen.<sup>359</sup>

## **5.5 Herausforderungen und förderliche Bedingungen für den BNE-Transfer**

Die verschiedenen Expertengespräche wie auch die Analyse der gewonnenen Informationen haben gezeigt, dass die Umsetzung des BNE-Programms von Bedingungen begleitet wird, die herausfordernd bzw. hemmend oder auch förderlich auf den Transfer und die Implementation von BNE in Schule wirken können. Nachdem das BNE-Programm ausführlich hinsichtlich seiner Potenziale analysiert wurde, werden im Folgenden zunächst die als besonders herausfordernd oder hemmend wahrgenommenen Bedingungen herausgestellt und anschließend förderliche Bedingungen für die Umsetzung des BNE-Transfers über den Schulträger abgeleitet.

Wie in den vorangegangenen Analyseschritten bezieht sich die Betrachtung auf Input- und Prozessebene von Transfer und Schulentwicklung und die im NAP BNE formulierten Zielsetzungen. Auf den Begriff der Gelingensbedingung wird hier bewusst verzichtet, da

---

<sup>356</sup> Vgl. I 5, Pos. 28 und 32; I 4, Pos. 12 und

<sup>357</sup> Vgl. I 6, Pos. 64, I 7, Pos. 72, 84 und 108

<sup>358</sup> Vgl. I 4, Pos. 78

<sup>359</sup> Vgl. I 7, Pos. 94

nach dem Verständnis der Autorin das Gelingen eine Messbarkeit des Erfolges, welche für den Transfer von BNE noch nicht gegeben ist,<sup>360</sup> und eine Verallgemeinerung von Bedingungen impliziert, die aufgrund der begrenzten, einzelfallbezogenen Untersuchung nicht möglich ist.

### **5.5.1 Herausforderungen und hemmende Faktoren**

Im Rahmen der Befragung wurden verschiedene Herausforderungen und Hemmnisse für die Umsetzung des BNE-Programms und den BNE-Transfer in die Schule benannt. Diese Faktoren sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt, stehen teilweise in komplexen Wirkungszusammenhängen und fallen in unterschiedliche Verantwortungsbereiche. An dieser Stelle wird aufgrund des begrenzten Rahmens und zur Wahrung der Übersichtlichkeit auf eine umfassende Darstellung aller genannten Dimensionen verzichtet. Stattdessen werden einige als besonders relevant wahrgenommene Aspekte benannt und in ihren Wirkungszusammenhängen skizziert.

#### ***Keine Festlegung von BNE als priorisiertes Schwerpunktthema für Schulen***

Als eine strukturelle Herausforderung für die Umsetzung des BNE-Programms wird die fehlende Priorisierung von BNE als ein Schwerpunktthema der Lehrkräftebildung und Schulberatung auf Landesebene genannt. Fortbildungen im Bereich BNE werden erschwert, da eine Freistellung vorrangig für priorisierte Themen vorgesehen ist und bei gleichzeitig vorherrschendem Lehrkräftemangel Freistellungen nicht gerechtfertigt werden können.<sup>361</sup> Da BNE nicht als Schwerpunktthema in der 1. und 2. Phase der Lehrkräftebildung verankert ist, kommen die Lehrkräfte mit BNE vor Eintritt in den Schuldienst ggf. nur zufällig in Berührung. Dadurch gibt es auch keine strukturell verankerte Möglichkeit, sich außerhalb des Unterrichtsbetriebs mit dem Konzept vertraut zu machen, ein Verständnis für BNE zu entwickeln und die Umsetzung von BNE zu üben.<sup>362</sup> Die fehlende strukturelle Verankerung und Priorisierung kann auch zu einer geringeren Motivation führen, sich mit der Thematik zu befassen und sich in diesem Bereich fortzubilden, zumal diese Fortbildungen vorrangig abends und am Wochenende stattfinden<sup>363</sup>. Gleichzeitig wird aber auch darauf verwiesen, dass eine Priorisierung die Wertigkeit von BNE zwar erhöhen kann, im Sinne einer Anordnung zur Umsetzung aber

---

<sup>360</sup> Siehe zu den Schwierigkeiten der Indikatorenfindung Michelsen et al. (2011), siehe auch Zielsetzungen des NAP BNE im Bildungsbereich Schule BMBF (2017), S. 23-39

<sup>361</sup> Vgl. I 1, Pos. 32

<sup>362</sup> Vgl. I 2, Pos. 8, I 1, Pos. 60

<sup>363</sup> Vgl. I 3, Pos. 68

nicht unbedingt einen Schulentwicklungsprozess anstoßen wird, da dieser aus der Schule selbst initiiert werden muss.<sup>364</sup>

### ***Unterschiede in Motivation, Haltung und BNE-Verständnis***

Eine unterschiedlich stark ausgeprägte Motivation zur Umsetzung von BNE innerhalb des Kollegiums kann dazu führen, dass einzelne, sehr engagierte Lehrkräfte das Konzept BNE in Schulen einbringen, dabei aber ein „Einzelkämpfertum“ entsteht und diese Lehrkräfte in letzter Konsequenz „ausbrennen“.<sup>365</sup> Wird das BNE-Programm auf Initiative einiger engagierter Lehrkräfte in die Schule eingebracht und von anderen Lehrkräften nur „abgearbeitet“, sinkt die Chance auf eine Verstetigung in der Schule.<sup>366</sup> Es wird betont, dass eine intrinsische Motivation der Lehrkräfte und eine positive Haltung zum BNE-Konzept Voraussetzung dafür ist, dass BNE gut und glaubwürdig umgesetzt wird, diese Motivation und Haltung aber niemandem aufgezwungen werden kann.<sup>367</sup> Das BNE-Verständnis scheint auch innerhalb von Institutionen eher diffus<sup>368</sup>, wobei die Erzeugung eines grundsätzlich einheitliches Verständnis schon aufgrund der unter 2 dargestellten Komplexität des Konzepts und seiner normativen Grundlage nicht einfach ist. Wichtig erscheint ein Grundkonsens über zentrale Merkmale des BNE-Konzepts und dabei insbesondere die Berücksichtigung von politischer und globaler Dimension, welche in der Umsetzung von Lernangeboten nicht immer oder nicht umfassend erfolgt.<sup>369</sup> Dies kann fehlenden Kenntnissen und Lehrkompetenzen in Bezug auf das BNE-Konzept, aber auch einer Skepsis gegenüber der Umsetzung von politischer Bildung insbesondere im Grundschulbereich geschuldet sein.<sup>370</sup>

### ***Knappe personelle und zeitliche Ressourcen***

Eine herausfordernde Bedingung für den BNE-Transfer ist die wahrgenommene und tatsächliche Überfrachtung mit Bildungs- und Erziehungsaufgaben und externen Angeboten wie Anti-Mobbing- / Anti-Gewalt-Trainings oder Präventionsprojekten im schulischen Kontext. Daraus resultiert die Notwendigkeit einer Auswahl, da die zeitlichen und personellen Ressourcen nicht für alle Aufgaben und Angebote ausreichen.<sup>371</sup> Wenn das BNE-Programm als ein „Angebot“ bzw. als zeitlich begrenztes Projekt und nicht als Auftakt zur Implementation eines umfassenden Bildungskonzepts wahrgenommen wird,

---

<sup>364</sup> Vgl. I 6; Pos. 134; I 7, Pos. 86

<sup>365</sup> Vgl. I 1, Pos. 42, I 8, Pos. 137

<sup>366</sup> Vgl. I 10, Pos. 114, I 7, Pos. 82

<sup>367</sup> Vgl. I 4, Pos. 126; I 9, Pos. 186

<sup>368</sup> Vgl. I Pos. 8 und 9, I 2, Pos. 6 und 8

<sup>369</sup> Vgl. I 10, Pos. 71

<sup>370</sup> Vgl. I 2, Pos. 12 – 24; I 6, Pos. 70

<sup>371</sup> Vgl. I 4, Pos. 26; I 3, Pos. 68

werden situationsabhängig manchmal andere Angebote priorisiert, selbst wenn das BNE-Programm grundsätzlich für gut befunden wird.<sup>372</sup> Darüber hinaus sind auch die Ressourcen der Koordinationsstelle begrenzt. Das BNE-Programm ist derzeit mit einer halben Stelle ausgestattet, in deren Rahmen die Betreuung von derzeit etwa 40 Klassen stattfindet. Zum Aufgabenspektrum der Koordinationsstelle gehören die Information und Beratung von Schulen und Lehrkräften, die Unterstützung bei der Suche nach Bildungspartnern, die Bewirtschaftung der finanziellen Unterstützung, die Organisation von Fortbildungsveranstaltungen und die Durchführung der Einführungsmodul für die Klassen. Eine zeitliche und organisatorische Herausforderung zeigt sich z.B. darin, allen neu teilnehmenden Klassen zeitnah nach Schuljahresbeginn ein Einführungsmodul anbieten zu können, was für eine durchführende Person kaum zu realisieren ist und zu Wartezeiten führt, die wiederum den Programmablauf beeinträchtigen können.<sup>373</sup> Eine systematische Evaluation des BNE-Programms bzw. eine Erfahrungsabfrage zum Ende eines BNE-Diplomdurchlaufs bei den teilnehmenden Klassen erfolgt aus Zeitgründen bisher nicht.<sup>374</sup>

### ***Akzeptanzprobleme aufgrund der inhaltlich-konzeptionellen Merkmale von BNE***

Eine konsequente Umsetzung eines ganzheitlichen BNE-Konzeptes im Sinne von fächerübergreifendem Unterrichten, offenen Lernarrangements und gesamtinstitutionellem Handeln stößt im gegenwärtigen Schulsystem mit festen Unterrichtszeiten, starker fachlich-curricularer Orientierung und Fokussierung auf Unterricht an seine Grenzen, insbesondere dann, wenn nicht die gesamte Schule in den Umsetzungsprozess involviert ist.<sup>375</sup> Auch im Kontext des BNE-Programms zeigt sich eine Herausforderung in den weiterführenden Schulen, wo die verantwortlichen Lehrkräfte meist mit relativ wenigen Stunden in den teilnehmenden Klassen eingesetzt sind. Die Umsetzung der Module, insbesondere wenn diese außerhalb der Schule stattfinden sollen, erfordert neben der Planung, Vorbereitung und Organisation der eigentlichen Veranstaltung auch Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse mit den Kolleginnen und Kollegen, deren Unterrichtszeiten davon betroffen sind. Dies kann zu fehlender Akzeptanz oder sogar dazu führen, dass BNE-Aktivitäten als „Störfaktoren“ wahrgenommen werden.<sup>376</sup>

---

<sup>372</sup> Vgl. I 8, Pos. 137

<sup>373</sup> Vgl. I 10, Pos. 59-65, I 4, Pos. 118, I 3., Pos.

<sup>374</sup> Vgl. I 11, Pos. 14; I 10, Pos. 77

<sup>375</sup> Vgl. I 1, Pos. 8

<sup>376</sup> Vgl. I 4, Pos. 24; Vgl. I 10, Pos. 174

## **Qualitätssicherung**

Eine grundsätzliche Herausforderung stellt die Qualitätssicherung der Lernangebote dar. Dies betrifft sowohl die Angebote der außerschulischen Bildungspartner als auch die Vor- und Nachbereitung im Unterricht insbesondere hinsichtlich der Umsetzung des systemischen, mehrperspektivischen und kompetenzorientierten Ansatzes von BNE.<sup>377</sup> Aber auch unterschiedliche Erwartungshaltungen von Bildungsanbietern und Lehrkräften und ihren Schulklassen können sich auf die wahrgenommene Qualität der Angebote auswirken.<sup>378</sup> Diese unterschiedlichen Erwartungshaltungen können durch ein diffuses BNE-Verständnis und unterschiedliche pädagogische Haltungen<sup>379</sup>, aber auch in fehlender Transparenz hinsichtlich der Aktivitäten anderer Akteure innerhalb der eigenen Gruppe und zu den Erfahrungen mit der jeweils anderen Akteursgruppe begründet sein.<sup>380</sup> Gleichzeitig wird die Möglichkeit eines Feedbacks zu den einzelnen Bildungsveranstaltungen, wofür die Schulen ein Feedbackformular erhalten, kaum genutzt.<sup>381</sup> Rückmeldungen, insbesondere bei Problemen, erfolgen i.d.R. über die persönliche Kontaktaufnahme zur Koordinationsstelle, wodurch schnell reagiert werden, aber aufgrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen keine systematische Erfassung erfolgen kann. Positive Erfahrungen im Sinne von Best-Practices, welche zur Qualitätssicherung beitragen, können auf diesem Wege kaum systematisch gesammelt und verfügbar gemacht werden.<sup>382</sup>

Die Darstellung der Herausforderungen ist nicht umfänglich und stellt auch nur einige der möglichen Wirkzusammenhänge dar. Zudem sind die Aspekte aufgrund der unterschiedlichen strukturellen und personellen Bedingungen in den Einzelschulen auch nicht generalisierbar. Gleichwohl kann die Berücksichtigung dieser Aspekte hilfreich sein für eine mögliche Weiterentwicklung des BNE-Programms oder andere Formate des BNE-Transfers.

### **5.5.2 Förderliche Bedingungen für den BNE-Transfer**

Aus den vorangegangenen Analyseschritten zu den Potenzialen des BNE-Programms in verschiedenen Transferphasen und für eine ganzheitliche Schulentwicklung sowie zu den Herausforderungen in der Umsetzung lassen sich unter Berücksichtigung der

---

<sup>377</sup> Vgl. I 10, Pos. 71-73

<sup>378</sup> Vgl. I 5, Pos. 32

<sup>379</sup> Vgl. I 5, Pos. 106

<sup>380</sup> Vgl. I 9, Pos. 196, I 3, Pos. 52 und 102

<sup>381</sup> Vgl. I 10, Pos. 77

<sup>382</sup> Vgl. I 3, Pos. 100; I 6, Pos. 54

Expertenmeinungen sieben Bedingungen skizzieren, die förderlich auf den BNE-Transferprozess über ein Format wie das untersuchte BNE-Programm wirken können:

***Flexibles, nutzenstiftendes und dynamisches Transferkonzept***

Die Untersuchung hat gezeigt, dass das modulare Konzept des BNE-Programms mit den flexiblen Ausgestaltungsmöglichkeiten, der Möglichkeit der curricularen Anbindung und der hinterlegten finanziellen Förderung den Zugang zu BNE erleichtern und Impulse für Schulentwicklungsprozesse geben kann.<sup>383</sup> Gleichzeitig ist ein dynamisches Konzept sinnvoll, welches wie das BNE-Programm „lebt“ und sich aus den Erfahrungen in der Umsetzung weiterentwickelt.<sup>384</sup>

***Verlässliche Koordinationsstelle zur Unterstützung, Motivation und Kopplung der Akteure***

Im untersuchten Programm ist die Koordinationsstelle die zentrale Schaltstelle in der Struktur. Sie unterstützt und motiviert aktiv und verlässlich die Akteure, insbesondere die Schulen, was als essenzielle Stütze für den initialen Zugang zu BNE über das BNE-Programm wahrgenommen wird.<sup>385</sup>

***Gemeinsame Haltung und Grundverständnis des BNE-Konzepts, (mit)getragen von der Leitungsebene innerhalb der beteiligten Organisationen***

Eine gemeinsame Haltung innerhalb eines Kollegiums aber auch innerhalb der koordinierenden Verwaltung sowie innerhalb der außerschulischen Bildungsinstitutionen ist notwendig für einen gesamtinstitutionellen Ansatz der Umsetzung von BNE. Daneben ist es wichtig, dass ein Grundverständnis innerhalb der Organisationen und auf Programmebene zu den wichtigsten Merkmalen einer BNE entwickelt wird. Tragende und antreibende Kräfte bringen BNE-Entwicklungsprozesse voran und halten sie aufrecht.<sup>386</sup>

***Offene Kommunikations- und Feedbackkultur innerhalb der Akteurskonstellation***

Die aktive Kommunikation insbesondere zwischen Koordinationsstelle und Schulen ist wichtig, um das BNE-Programm bekannt zu machen und die Umsetzung zu begleiten. Darüber hinaus kann eine offene, gelebte Kommunikations- und Feedbackkultur innerhalb und zwischen den beiden Akteursgruppen Schulen und Bildungspartner zur Verbesserung und Erleichterung der Umsetzungsprozesse beitragen.<sup>387</sup>

<sup>383</sup> Vgl. I 2, Pos. 46; I 3, Pos. 36; I 6, Pos. 136; I 10, Pos. 86

<sup>384</sup> Vgl. I 2, Pos. 46

<sup>385</sup> Vgl. I 2, Pos. 40 und 120; I 6, Pos. 136; I 8, Pos. 165; I 9, Pos. 190

<sup>386</sup> Vgl. I 2, Pos. 132-134; I 9, Pos. 186

<sup>387</sup> Vgl. I 6, Pos. 136; I 9, Pos. 146

### ***Kooperation, Austausch und Vernetzung***

Das BNE-Programm lebt von der Kooperation verschiedener Akteure. Ein verstärkter Austausch über organisatorische und inhaltliche Belange und eine weitergehende Vernetzung können die Kooperation weiter verfestigen, die bestehenden Prozesse verbessern und die Entwicklung weitergehender BNE-Prozesse anstoßen.

### ***Berücksichtigung von Kontextbedingungen bei der organisatorischen und konzeptionellen Ausgestaltung des BNE-Programms***

Das Programmkonzept basiert auf der Nutzung der vorhandenen, natürlichen und strukturellen Gegebenheiten im Landkreis. Die Bildungsanbieter sind auch außerhalb des Programms in der Bildungsarbeit aktiv und werden im Rahmen des Programms mit den Schulen gekoppelt. Die Verortung der Koordinationsstelle im Fachdienst Schule und damit beim Schulträger erweist sich als hilfreich, da der Kontakt zu allen Schulen über die Aufgaben der äußeren Schulverwaltung sowie die Ganztagsbetreuung bereits gegeben ist und zudem die spezifischen strukturellen Bedingungen der Schulen bekannt sind.<sup>388</sup> Eine organisatorische Anbindung des Programms an eine andere Trägerstruktur ist bei entsprechend günstigen Kontextbedingungen und einer gesicherten, langfristigen Finanzierung einer Koordinationsstelle ebenso denkbar.<sup>389</sup>

### ***Qualitätsentwicklung und -sicherung als gemeinsame Aufgabe***

Prozesse zur Qualitätssicherung sollten in einer solchen Multi-Akteurskonstellation von allen Beteiligten aktiv mitgetragen und vorangetrieben werden. Geeignete Instrumente sind z.B. gegenseitige Feedbackformate, regelmäßiger Erfahrungsaustausch, Vorstellung von Best Practices oder gegenseitige Hospitationen und Tandemveranstaltungen. Ein fortlaufendes Angebot von zielgruppenspezifischen Fortbildungen<sup>390</sup> und pädagogischen Tage kann die BNE-Lehrkompetenzen aller Akteure sukzessive erweitern.<sup>391</sup>

Die genannten Aspekte bilden die als besonders relevant eingeschätzten förderlichen Bedingungen für den BNE-Transfer auf Basis der Analyse des BNE-Programms ab. Diese Bedingungen sind in der gegenwärtigen Umsetzung teilweise erfüllt, teilweise besteht noch ungenutztes Potenzial zur Verbesserung der Bedingungen. Konkrete Handlungsmöglichkeiten werden in Kapitel 6 vorgeschlagen.

---

<sup>388</sup> Vgl. I 2, Pos. 46; I 10, Pos. 78

<sup>389</sup> Vgl. I 2, Pos. 138-140; I 10, Pos. 104

<sup>390</sup> Vgl. I 6, Pos. 94; I 9, Pos. 60

<sup>391</sup> Vgl. I 2, Pos. 110

## **6 Empfehlungen zur Fortführung und Weiterentwicklung des BNE-Programms**

Aus der vorangegangenen Analyse von Potenzialen des BNE-Programms wie auch der spezifischen Herausforderungen und förderlichen Bedingungen für und in der Umsetzung lassen sich verschiedene Handlungsmöglichkeiten ableiten, die zu einer Weiterentwicklung des hier untersuchten BNE-Programms beitragen können. Die Vorschläge berücksichtigen die Expertenmeinungen und richten sich an die Akteure, welche die Möglichkeit und die Verantwortung zur Umsetzung haben.

### **6.1. Handlungsoptionen für den Landkreis**

Die folgenden Handlungsvorschläge zielen auf mögliche Anpassungen und Weiterentwicklungen des bereits bestehenden BNE-Programms, auf eine Ausweitung des BNE-Konzepts auf andere Zielgruppen und unter Einbeziehung zusätzlicher Akteure sowie auf einen BNE-Transfer innerhalb der Kreisverwaltung ab.

#### **6.1.1 Anpassungen innerhalb des bestehenden Programms**

Um den Austausch und die Vernetzung innerhalb und zwischen den Akteursgruppen zu verstärken wird empfohlen, feste Austauschformate zu initiieren und zu etablieren. Denkbar sind regelmäßige, gemeinsame Vernetzungstreffen (jährlich oder halbjährlich) für Schulen und Bildungsanbieter, die auch mit einem kurzen fachlichen Input kombiniert werden können. Des Weiteren sollten nach Möglichkeit die Fortbildungsangebote für Lehrkräfte und Schulen bzw. für außerschulische Bildungspartner kontinuierlich weitergeführt werden.

Aufgrund der begrenzten personellen Ressourcen ist zu überlegen, inwieweit Aufgaben der Steuerung und Koordination von Vernetzungsaktivitäten auch an andere Akteure abgegeben werden können.<sup>392</sup> Es sollte zudem auch der Peer-to-Peer Erfahrungsaustausch in einem separaten Format ermöglicht werden, wo Erfahrungen ausgetauscht und *Best Practices* vorgestellt werden können.<sup>393</sup> Dieses Format könnte gewinnbringend für die Akteure sein, die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren (Schulen wie auch außerschulische Bildungsanbieter) fördern und gleichzeitig auch als Instrument der Qualitätssicherung genutzt werden.

Hinsichtlich des teils diffusen Verständnisses von BNE wird empfohlen, das dem Programm zugrundeliegende BNE-Konzept noch stärker in den Informationen über das

---

<sup>392</sup> Vgl. I 2, Pos. 188

<sup>393</sup> Vgl. I 3, Pos. 100

BNE-Programm zu verdeutlichen. Darüber hinaus kann es auch förderlich sein, einen kritisch-reflexiven Diskurs über die normative Grundlage (siehe 2.2.2) mit den Akteuren anzustoßen, z.B. als Thema im Rahmen eines Vernetzungstreffens.

Zur Ermöglichung einer Evaluation des BNE-Programms sollte zunächst ein Zielrahmen mit qualitativen Messgrößen entwickelt werden, nach Möglichkeit unter Einbindung der anderen Akteure. Dieser Zielrahmen kann sich an den drei Qualitätsdimensionen für Transferprozesse *Tiefe, Zugehörigkeit, Dauerhaftigkeit* (siehe 2.3.3) ausrichten. Ein darauf aufbauendes Evaluationsformat sollte möglichst einfach zu handhaben sein und vor allem der Weiterentwicklung des Programms dienen. Neben einer computergestützten Abfrage wäre auch hier eine Einbindung in ein Vernetzungs- bzw. Austauschtreffen denkbar.

Eine weitere Handlungsmöglichkeit im Bereich der Qualitätssicherung betrifft den Bereich der Bildungsangebote. So könnten in einem ersten Schritt die Auswahlkriterien für die Angebote transparent gemacht werden und im weiteren auch Überprüfungsmechanismen z.B. als Peer-to-Peer-Feedback aufgesetzt werden. Ein Berichtssystem wäre denkbar, wo Anbieter und Lehrkräfte gemeinsam mit den Schulklassen jeweils nach der Veranstaltung einen Feedbackbogen mit Selbst- und Fremdeinschätzungen abgeben müssen. Mit einem solchen partizipativen Arrangement können die Lernenden in einen für sie relevanten Entwicklungsprozess eingebunden werden, was als ein wesentliches Gestaltungselement eines gesamtinstitutionellen Ansatzes von BNE im konzeptionellen Diskurs gefordert wird.<sup>394</sup> Zudem regt ein solches Feedbacksystem die Selbstreflexion an, kann dem jeweils anderen Akteur gespiegelt werden und damit hilfreich sein und nicht zuletzt auch der Koordinationsstelle einen Überblick über Qualitätsaspekte im laufenden Programmbetrieb ermöglichen. Um die Rücklaufquote zu erhöhen, kann über eine Kopplung an die Finanzierungsabwicklung nachgedacht werden.

### **6.1.2 Ausweitung des BNE-Programms und der Kooperation**

Die Potenziale des BNE-Programms hinsichtlich des Auf- und Ausbaus einer kommunalen BNE-Bildungslandschaft sind wie unter 5.4 gezeigt noch nicht ausgeschöpft. Anzustreben wäre der Aufbau eines Netzwerks aus den bereits bestehenden Strukturen des BNE-Programms und anderen Verbundstrukturen von Bildungs- und Wirtschaftsakteuren, in die der Landkreis bereits involviert ist, wie der Bildungsverbund Hessencampus oder der Verein Klimaneutrales Waldeck-Frankenberg

---

<sup>394</sup> Vgl. Michelsen / Fischer (2018), S. 31

e.V.<sup>395</sup> Wichtig scheint dabei, das Netzwerk als Verantwortungsgemeinschaft mit einer Aufgabenteilung unter den Beteiligten aufzubauen und ggf. die Aufgabe der Koordination an anderer Stelle als dem Fachdienst anzusiedeln.<sup>396</sup>

Des Weiteren wird vorgeschlagen, ein BNE-Transferformat auch für die höheren Klassen der weiterführenden Schulen (Jahrgangsstufe 7-13) zu entwickeln.<sup>397</sup> Auch hier sollten außerschulische Akteure mit einbezogen werden, wobei das modularisierte Format für ältere Jahrgänge weniger sinnvoll erscheint.<sup>398</sup> Stattdessen könnte das schulische Schwerpunktthema der beruflichen Orientierung<sup>399</sup> einbezogen und z.B. ansässige Unternehmen und Betriebe eingebunden werden, die sich im Bereich Nachhaltigkeit engagieren.<sup>400</sup> So könnten in den unteren Jahrgangsstufen in Kooperation mit Betrieben oder sozialen Einrichtungen der Kinder- oder Altenpflege Partnerschaften mit regelmäßigen praktischen Einsätzen im Rahmen einer AG aufgebaut werden, die inhaltlich von Schulen und außerschulischen Bildungspartnern begleitet werden. Für die älteren Jahrgänge könnten z.B. Beratungsprojekte zu nachhaltigkeitsrelevanten Aspekten in Kooperation mit ansässigen Unternehmen initiiert und entsprechend begleitet werden.

Eine perspektivische Ausweitung des Programms auf alle Schulformen und Jahrgangsstufen sollte verbunden werden mit der Entwicklung eines jahrgangsübergreifenden BNE-Curriculums, welches gemeinsam mit den Schulen entwickelt werden und das Ziel eines systemischen Kompetenzaufbaus abbilden sollte.<sup>401</sup>

### 6.1.3 Möglichkeiten der Organisationsentwicklung

Auch innerhalb der Kreisverwaltung gibt es das Potenzial zum Anstoß eines gesamtinstitutionellen Nachhaltigkeitsansatzes, wodurch auch die Glaubwürdigkeit des Landkreises in seiner Rolle als Träger des BNE-Programms noch weiter gestärkt werden kann. Mögliche Maßnahmen innerhalb der Verwaltung sind eine Zusammenarbeit des Fachdienstes Schule und Bildung mit dem Klimaschutzmanagement,<sup>402</sup> die

---

<sup>395</sup> Vgl. I 2, Pos. 112, siehe dazu auch Ausführungen unter 4.3

<sup>396</sup> Vgl. I 2, Pos. 188, siehe BNE-Kompetenzzentrum (2023)

<sup>397</sup> Vgl. I 7, Pos. 108

<sup>398</sup> Vgl. I 2, Pos. 112

<sup>399</sup> Berufliche Orientierung ist gemäß § 1, Abs. 3 HLbG als Querschnittsthema der Lehrkräftebildung und gemäß § 2, Abs. 2 HSchG besondere Bildungsaufgabe der Schulen.

<sup>400</sup> Siehe z.B. den Verein Klimaneutrales Waldeck-Frankenberg e.V., dem viele größere Unternehmen des Landkreises angehören. <https://www.klimaneutrales-wfkb.de/#Partner> [letzter Abruf: 27.04.2024]

<sup>401</sup> Vgl. I 4, Pos 112, I 7, Pos. 72 und 104; I 6, Pos. 44

<sup>402</sup> Vgl. I 10, Pos. 190

Thematisierung von Nachhaltigkeit über interne Fortbildungsveranstaltungen, Informationsformate oder Ideenwettbewerbe. Wichtig wäre auch ein Mapping bereits umgesetzter bzw. laufender Maßnahmen, die dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung entsprechen sowie von vorhandenen personellen Kompetenzen, Ressourcen und Interessen in diesem Bereich. Darauf aufbauend könnte z.B. im Format einer Steuergruppe mit interessierten Verwaltungsangehörigen ein Organisationsentwicklungsprozess initiiert werden. Dieser Prozess muss nicht vom Fachdienst Schule und Bildung getragen werden, gleichwohl sollte dessen Expertise in jedem Fall einfließen.

Eine weitere Handlungsmöglichkeit betrifft die Umsetzung eines gesamtinstitutionellen Ansatzes in den Schulen des Landkreises. Hier liegt ein besonderes Potenzial des BNE-Programms durch seine Verortung beim Schulträger. Innerhalb des Fachdienstes und unter Einbindung der Schulen könnten evtl. die Aufgaben der äußeren Schulorganisation und auch die Organisation des Ganztagsangebotes stärker verzahnt werden mit dem BNE-Programm und daraus ganzheitliche Umsetzungsansätze entwickelt werden. Neben einem naheliegenden nachhaltigen Konzept zur Schulverpflegung könnten auch BNE-Angebote in Kooperation mit außerschulischen Partnern im Ganztagsangebot integriert werden. Ideen dazu können gesammelt, zur Umsetzung entwickelt und ausprobiert werden und erfolgreiche Konzepte über den Schulträger als zentrale Schnittstelle auch an andere Schulen weitergegeben werden.

## **6.2 Handlungsoptionen für die teilnehmenden Schulen**

Für die Schulen, die über die Teilnahmen am BNE-Programm einen Zugang zu BNE gefunden haben, bieten sich diverse Handlungsoptionen zu einer weiteren Integration von BNE in Schulentwicklungsprozesse.

Um einen Schulentwicklungsprozess partizipativ und transparent zu gestalten, bietet sich die Bildung einer BNE-Steuergruppe oder eines Teams an, welches Ideen zur weiteren Integration von BNE entwickelt und in das Kollegium trägt oder auch umgekehrt Ideen aufgreift und weiterentwickelt. Bereits vorhandene und etablierte Aktivitäten, die dem Spektrum BNE zuzuordnen sind, sollten identifiziert werden und hinsichtlich ihrer curricularen Anbindungsmöglichkeit überprüft werden. Ebenso sollten die innerhalb der gesamten Schulgemeinde vorhandenen Kompetenzen mit Relevanz für BNE transparent gemacht werden.

Eine weitere Möglichkeit ist die Ausarbeitung einer eigenen „Roadmap BNE“, in der sich die Schule eigene Ziele zur Umsetzung von BNE steckt und mögliche Etappen benennt.

Solche Prozesse erfolgen idealerweise partizipativ unter Einbindung der Schülerinnen und Schüler sowie interessierter Eltern.<sup>403</sup>

Eine wichtige Handlungsoption ist in diesem Zusammenhang auch die Förderung der internen und externen Kooperation und die weitere Öffnung für außerschulische Angebote. Ebenso kann die Nutzung lokaler Gegebenheiten verstärkt werden, indem man auch mit der Standortgemeinde, ansässigen Betrieben und Einrichtungen kooperiert und unterrichtliche Aktivitäten auch außerhalb der Schule stattfinden lässt und mit dem Fokus auf nachhaltige Entwicklung die örtlichen Gegebenheiten erkundet und Veränderungspotenziale analysiert.<sup>404</sup>

Hinsichtlich der wahrgenommenen und tatsächlichen Überfrachtung mit Aufgaben, welche die Bereitschaft für Schulentwicklungsprozesse schmälert,<sup>405</sup> kann eine integrierte Betrachtung der verschiedenen Aufgaben und Anforderungsbereiche hilfreich sein, um Synergien von Zielsetzungen wie im Bereich Inklusion und BNE zu nutzen und die eigenen Ressourcen zu schonen.<sup>406</sup>

Hinsichtlich der Zielsetzungen einer BNE (Förderung der Gestaltungskompetenz, Förderung von Partizipation) und dem grundsätzlichen Fokus von Schulentwicklung auf die Lernmöglichkeiten und den Lernerfolg der Lernenden sollten in jedem Fall Strukturen zur Einbindung und Partizipation der Schülerschaft aufgebaut werden, die eine tatsächliche Mitbestimmung in Schulentwicklungsprozessen erlauben. Dies kann vielleicht für die erwachsenen Mitglieder der Schulgemeinde gewöhnungsbedürftig sein, aber die Selbstwirksamkeitserfahrungen der Kinder und damit auch den gewünschten Kompetenzaufbau fördern.<sup>407</sup>

### **6.3 Handlungsoptionen für die Schulverwaltung**

Auf Ebene der Schulverwaltung wird empfohlen, die Priorisierung von BNE als ein zentrales Thema der Schulentwicklung und Lehrkräftebildung zu prüfen und ggf. umzusetzen, um dem Konzept BNE eine höhere Wertigkeit zu verleihen<sup>408</sup> und die im NAP BNE geforderte strukturelle Verankerung von BNE voranzubringen. Über entsprechende Erlasse könnten Lehrkräftebildung und Schulentwicklung im Bereich BNE gestärkt werden. Zur Unterstützung der Schulen sollte eine

---

<sup>403</sup> Vgl. Engagement Global (2020)

<sup>404</sup> Vgl. I 3, Pos. 110

<sup>405</sup> Vgl. Grund / Brock (2022), S. 16

<sup>406</sup> Vgl. Engagement Global (2020)

<sup>407</sup> Vgl. I 3, Pos. 92

<sup>408</sup> Vgl. I 7, Pos. 104

---

Schulentwicklungsberatung für den Bereich BNE nicht nur auf Landesebene, sondern auch auf Ebene der unteren Schulaufsichtsbehörden installiert werden, analog zu anderen Querschnittsthemen der Schulentwicklung.

Hilfreich wäre auch die Erarbeitung eines landesweiten BNE-Konzepts wie bereits in anderen Bundesländern geschehen. Als Beispiel können die Leitlinien BNE in Nordrhein-Westfalen oder der Hamburger Masterplan BNE genannt werden.<sup>409</sup> Ein solches Konzept kann praktische Orientierung bei der Umsetzung von BNE und bei der Erstellung schulinterner Lehrpläne geben und grundsätzlich für mehr Klarheit in Bezug auf Merkmale und Zielsetzung des BNE-Konzepts sorgen.

Eine weitere Handlungsmöglichkeit betrifft die Integration verschiedener Schwerpunktthemen der hessischen Schulbildung, insbesondere der Themenbereiche Inklusion und BNE. Von Schulen und Lehrkräfte werden diese Themen häufig in Konkurrenz wahrgenommen, obwohl sie sich inhaltlich ergänzen und teilweise einander bedingen und von daher auch zusammen gedacht werden sollten.<sup>410</sup> Eine integrative Betrachtung und Nutzbarmachung von Gemeinsamkeiten der beiden Ansätze in der Lehrkräftebildung und Schulentwicklung wird deshalb empfohlen.

---

<sup>409</sup> Vgl. KMK (2023)

<sup>410</sup> Vgl. Engagement Global (2020); Vgl. I 7, Pos. 114

## 7 Fazit

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass das BNE-Programm in seiner konzeptionellen Gestaltung und der praktischen Umsetzung als Transferformat ein großes Potenzial für die Übertragung von BNE in Schulen bietet und dies auch nutzt. Insbesondere die modulare und flexible Gestaltung des Programms, die Nutzung der regionalen Gegebenheiten und die unterstützende Koordinationsstruktur beim Schulträger werden als hilfreich angesehen, um BNE in die Schulen zu bringen. Strukturellen Herausforderungen könnte zukünftig zumindest in Teilen durch entsprechende Maßnahmen auf den verschiedenen Verantwortungsebenen begegnet werden und damit das Programm fortentwickelt und auf weitere Schulen ausgedehnt werden. Es konnte auch gezeigt werden, dass durch das BNE-Programm Impulse für die Schulentwicklung gesetzt werden, welche die Schulen je nach kontextualen Bedingungen aufgreifen und für sich nutzen können.

Hinsichtlich der zukünftigen Umsetzung und der Weiterentwicklung des untersuchten Programms werden insbesondere eine stärkere Vernetzung der verschiedenen Akteursgruppen sowie Maßnahmen zur Konkretisierung des BNE-Verständnisses und zur Kompetenzentwicklung der Lehrenden empfohlen, um die Angebotsqualität zu sichern und zu verbessern. Die dazu vorgeschlagenen Handlungsmöglichkeiten sind verschiedenen Verantwortungsträgern zuzuordnen. Ein klarer, verlässlicher Rahmen für die BNE-Umsetzung in Schulen könnte insbesondere durch eine entsprechende Priorisierung und die Erarbeitung einer landesweiten Strategie auf Ebene der zuständigen Ministerien geschaffen werden. Auf Ebene des Landkreises bietet es sich an, einen Zielrahmen für das BNE-Programm zu entwickeln, der gemeinsam mit Feedbackmechanismen als Referenz für ein systematisches Monitoring des Programms genutzt werden kann. In jedem Fall sollte die Vernetzung der Akteure auch unter Einbindung bereits funktionaler anderer Netzwerke im Sinne des Aufbaus einer kommunalen Bildungslandschaft vorangetrieben werden.

Diese Arbeit hat nicht untersucht, wie erfolgreich der BNE-Transfer im Sinne des Outputs, also des Kompetenzerwerbs der Lernenden, ist. Einer solchen Messung fehlen bis heute die geeigneten Indikatoren.<sup>411</sup> Gleichwohl sind die Lernenden in den Blick zu nehmen, da sich die Bildungsangebote schließlich an sie richten und ihnen einen Kompetenzzuwachs ermöglichen sollen. Trotzdem werden Schülerinnen und Schüler meist in Schulentwicklungsprozessen nicht berücksichtigt.<sup>412</sup> Auch in der vorliegenden Arbeit wurde diese Akteursgruppe nicht direkt befragt, sondern nur indirekt über sie als

---

<sup>411</sup> Vgl. Loparics / Sobanski (2023), siehe auch Michelsen et al. (2011)

<sup>412</sup> Vgl. Rolff (2013), S. 29 f.

Teilnehmer und Nutznießer von Bildungsangeboten gesprochen. Dies liegt im Fokus dieser Untersuchung auf die prozessualen Zusammenhänge sowie dem begrenzten Rahmen der Arbeit begründet. Die Gespräche haben jedoch beispielhaft aufgezeigt, dass die Kinder in besonderem Maße von der Möglichkeit der Partizipation in demokratischen Entscheidungsprozessen profitiert haben. Diesen Fokus gilt es fortlaufend zu stärken, auch in der Weiterentwicklung des Programms, indem den Lernenden Möglichkeiten und Räume zur Teilhabe und zur Gestaltung gegeben werden.

Aufbauend auf den Ergebnissen dieser Arbeit könnten zukünftige Untersuchungen Möglichkeiten einer systematischen Evaluation des BNE-Programms unter Einbindung der verschiedenen Akteursgruppen und der Schülerschaft analysieren. Zudem wäre es auch interessant, die Unterschiedlichkeit des BNE-Verständnisses und die daraus abzuleitenden Implikationen genauer zu untersuchen. Auf landespolitischer Ebene sollte gemäß den Vorgaben des NAP BNE die Entwicklung von Qualitätskriterien für BNE-Implementationsprozesse vorangetrieben und wissenschaftlich begleitet werden.

Allen zukünftigen Bemühungen sollte dabei das Ziel gemeinsam sein, Menschen zu befähigen und zu empoweren, angesichts komplexer globaler Herausforderungen verantwortungsvoll und zukunftsorientiert gestalten und handeln zu können.

## Literaturverzeichnis

- Baumgärtner, D.; Petrischak, H.; Wessela, E. (Hrsg.) (2018): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Hintergründe, Ansatz und Wirkungen eines Pilotprojekts*. POLIS 59, Analyse Meinungen Debatten. Hessische Landeszentrale für politische Bildung HLZ, Wiesbaden.
- Bellina, L.; Tegeler, M.K.; Müller-Christ, G.; Potthast, T. (2020): *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre. BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen berichten (HOCHN)“*, Bremen und Tübingen.
- BNE-Kompetenzzentrum (2023): *Praxishandbuch. Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kommune gestalten*. München. URL: <https://www.bne-kompetenzzentrum.de/de/praxishandbuch> [letzter Abruf: 27.04.2024]
- Bormann, I. (2013): *Bildung für nachhaltige Entwicklung als Praxis sozialer Innovation*. In: J. Rückert-John (Hrsg.): *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Innovation und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18974-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18974-1_14)
- Bormann, I., Heinrich, M., Hamborg, S., Lambrecht, M., Nickel, J., Haker, C., Brüsemeister, T. (2016): *Governance von Transferprozessen im Mehrebenensystem. Gegenstandsbezogene und methodologische Überlegungen*. In: Bormann, I., Hamborg, S., Heinrich M. (Hrsg.): *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen*. S. 7-41. Springer VS, Wiesbaden.
- Buhren, C. G.; Rolff, G. (2018): *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. 2. neu ausgestattete Auflage 2018. Beltz Verlag, Weinheim Basel.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung BLK (1998): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen*. Heft 70, 1998. Bonn. URL: <https://doi.org/10.25656/01:147>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (2020): *Nationale Gremienstruktur Bildung für nachhaltige Entwicklung*. URL: [https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/anlage-1\\_eckpunkt Papier\\_gremienstruktur\\_2020-2.html](https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/anlage-1_eckpunkt Papier_gremienstruktur_2020-2.html)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017): *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Berlin. URL: [https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nationaler\\_aktionsplan\\_bildung\\_fuer\\_nachhaltige\\_entwicklung.pdf?blob=publicationFile&v=2](https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung_fuer_nachhaltige_entwicklung.pdf?blob=publicationFile&v=2)
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit BMU (1992): *Agenda 21*. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente. Bonn. URL: <https://www.bmu.de/download/agenda-21> [letzter Abruf 27.04.2024]
- Chirakakis, R. (2023): *Das BNE-Diplom „Clever macht Zukunft“*. In: Klasse leiten Nr. 22/2023 erschienen im Friedrich-Verlag 2023. S. 44-45.
- de Haan, G., Harenberg, D. (1999): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm*. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung BLK. Heft 72, 1999. Bonn. URL: <https://doi.org/10.25656/01:218>
- de Haan, G. (2004): *Politische Bildung für Nachhaltigkeit*. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 7-8/2004. S. 39-36. URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/28508/politische-bildung/> [letzter Abruf: 27.04.2024]

- Deutscher Landkreistag (2021): *Positionspapier: Bildung für nachhaltige Entwicklung in Landkreisen*. Beschluss des Präsidiums des Deutschen Landkreistages vom 17.12.2021. URL: [https://www.landkreistag.de/images/stories/publikationen/211201\\_PosPap\\_Bildung\\_f%C3%BCr\\_nachhaltige\\_Entwicklung.pdf](https://www.landkreistag.de/images/stories/publikationen/211201_PosPap_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung.pdf) [letzter Abruf: 27.04.2024]
- Dresing, T.; Pehl, T. (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg, 2018.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V., DUK (2015) (Hrsg.): *UN-Dekade mit Wirkung – 10 Jahre Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland*. Bonn, Juni 2015.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V., DUK (2016): *Bildung für Mensch und Erde: eine nachhaltige Zukunft für alle schaffen, Weltbildungsbericht 2016: Kurzfassung*. ED-2016/WS/33/Rev. URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745\\_ger](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745_ger)
- Deutsche UNESCO-Kommission DUK (2021): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Deutsche Übersetzung. Herausgeber: UNESCO/Deutsche UNESCO-Kommission e.V., Paris und Bonn. URL: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK\\_BNE\\_ESD\\_Roadmap\\_DE\\_barrierefrei\\_web-final-barrierefrei.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf)
- Di Giulio, A. (2004): *Die Idee der Nachhaltigkeit im Verständnis der Vereinten Nationen – Anspruch, Bedeutung und Schwierigkeiten*. LIT, Munster.
- Engagement Global (2020): *BNE inklusiv. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen des Fachtreffens Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Inklusion im Rahmen der Umsetzung des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung in der Schule*. Veröffentlichungen zum Orientierungsrahmen globale Entwicklung. 4. Februar 2020, Bonn. URL: <https://ges.engagement-global.de/publikationen.html> [letzter Abruf: 27.04.2024]
- Freie Universität Berlin (o.J.): *Exposes von 56 Werkstattmaterialien. BLK-Programm „21“*. URL: <http://www.transfer-21.de/daten/materialien/exposes.pdf> [letzter Abruf: 27.04.2024]
- Goldenbaum, A. (2012): *Innovationsmanagement in Schulen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19425-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19425-7_3)
- Gräsel, C. (2010): *Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* **13**, 7–20, März 2010. URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Gräsel, C., Denk, M., Jäger, M., & Willke, H. (2005). *Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes*. Berlin, Bonn. BMBF. URL: <https://edocs.tib.eu/files/e01fb06/510705960.pdf>
- Grund, J. & Brock, A. (2022): *Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung und Hochschule. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf Basis einer Befragung von > 3.000 jungen Menschen und Lehrkräften*. Institut Futur, Freie Universität Berlin. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-36890>
- Grundmann, D. (2017): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Hamborg, Steffen (2023): *Zuviel des Guten. Proklamationen und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation* - In: *Die Deutsche Schule* 115 (2023) 2, S. 153-161. URL: <https://doi.org/10.25656/01:26990>
- Harenberg, D. (o.J.): *Syndrome globalen Wandels als überfachliches Unterrichtsprinzip*. BLK-Programm „21“- für eine nachhaltige Entwicklung. Hrsg.: Freie Universität Berlin. <http://www.transfer-21.de/daten/texte/SyndromtextHarenberg.pdf> [letzter Abruf: 27.04.2024]
- Hauenschild, K (2023): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule*. In: Haider, M. et al. (Hrsg.): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2023. S. 54-66. <https://doi.org/10.25656/01:27725>
- Hauff, V. (1987): *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Eggenkamp, Greven
- Hepp, G. (2011): *Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93122-7>
- Hessische Lehrkräfteakademie (Hrsg.) (2022): *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität*. 5., überarbeitete Fassung, August 2022. Wiesbaden. URL: <https://lehrkraefteakademie.hessen.de/sites/lehrkraefteakademie.hessen.de/files/2022-10/hessischer-referenzrahmen-schulqualitaet-fuenfte-ueberarbeitete-fassung-2022.pdf>
- HKM (Hessisches Kultusministerium), HMUKLV (Hessisches Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz) (2022): *Hessische Umweltschulen -Lernen und Handeln für unsere Zukunft. Ein Beitrag zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden. URL: <https://kultus.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2022-12/umweltschulen.pdf>
- HKM (Hessisches Kultusministerium), HLA (Hessische Lehrkräfteakademie) (2023): *Kerncurriculum für den pädagogischen Vorbereitungsdienst*. Stand Oktober 2022, Genehmigung durch Erlass des Hessischen Kultusministeriums vom 29.06.2023. URL: <https://sts-gym-fulda.bildung.hessen.de/downloads/kerncurriculum-fuer-den-paedagogischen-vorbereitungsdienst.pdf> [letzter Abruf: 27.04.2024]
- HMUELV (Hessisches Ministerium für Umwelt, Energie, Landwirtschaft und Verbraucherschutz), HKM (Hessisches Kultusministerium), HSM (Hessisches Sozialministerium) (2012): *Das Zertifikat. Lernen und Handeln für unsere Zukunft– Zertifizierter Bildungsträger für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden. URL: [https://umwelt.hessen.de/sites/umwelt.hessen.de/files/2021-07/0035\\_639\\_broschuere\\_das\\_zertifikat\\_a4.pdf](https://umwelt.hessen.de/sites/umwelt.hessen.de/files/2021-07/0035_639_broschuere_das_zertifikat_a4.pdf)
- HMUKLV (Hessisches Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz) (2018): *Sicherheit in Zukunftsfragen. Vertrauen in Nachhaltigkeit. Mut zu Neuanfängen. Peer Review: 10 Nachhaltigkeitsstrategie Hessen*. Wiesbaden. URL: [https://www.hessen-nachhaltig.de/files/content/downloads/bne/peer\\_review\\_zu\\_zehn\\_jahren\\_nachhaltigkeit\\_sstrategie\\_hessen\\_barrierefrei.pdf](https://www.hessen-nachhaltig.de/files/content/downloads/bne/peer_review_zu_zehn_jahren_nachhaltigkeit_sstrategie_hessen_barrierefrei.pdf)
- HMUKLV (Hessisches Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz) (2021): *Schuljahr der Nachhaltigkeit. Unterrichtsmaterialien für die Grundschule*. Wiesbaden. URL: <https://www.hessen-nachhaltig.de/files/content/downloads/bne/sdn-2021/3-Broschuere.pdf>

- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2018): *Für eine Kultur der Nachhaltigkeit. Empfehlung der 25. Mitgliederversammlung der HRK am 06. November 2018 in Lüneburg*. URL: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/fuer-eine-kultur-der-nachhaltigkeit/>
- HSM (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration), HKM (Hessisches Kultusministerium) (2019): *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. 9. Auflage 2019. Wiesbaden. URL: [https://bep.hessen.de/sites/bep.hessen.de/files/2022-11/BEP\\_2019\\_Web.pdf](https://bep.hessen.de/sites/bep.hessen.de/files/2022-11/BEP_2019_Web.pdf)
- Hoffmann, Menon, Morel, Nkosi & Pape. (2022). *Zehn Stufen zum systemischen Denken. Handbuch zur Bildung für nachhaltige Entwicklung für Lehrkräfte und Lehrkräftebildende*. Bonn: Engagement Global.
- Holst, J., Brock, A. (2020): *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Schule. Strukturelle Verankerung in Schulgesetzen, Lehrplänen und der Lehrerbildung*. Freie Universität Berlin, Institut Futur. Berlin. URL: <https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/publikationen/Nationales-Monitoring-zu-Bildung-fuer-nachhaltige-Entwicklung/index.html> [letzter Abruf: 27.04.2024]
- Holtappels H. (2019): *Transfer in der Schulentwicklung: Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung*. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(3), 274-293. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.03>
- Huber, S.G. (2014): *Gelingensbedingungen von Kooperation*. In: Huber, S.G.; Wolfgramm, C. (Hrsg.). (2014): *Bildungslandschaften. Bildungsbiografien fördern*. Schulverwaltung spezial 1. Kronach: Wolters Kluwer Deutschland.
- IPBES (2019): *Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services (summary for policy makers)*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5502690>
- IPCC (2016): *Klimaänderung 2014: Synthesebericht. Beitrag der Arbeitsgruppen I, II und III zum Fünften Sachstandsbericht des Zwischenstaatlichen Ausschusses für Klimaänderungen (IPCC)* [Hauptautoren, R.K. Pachauri und L.A. Meyer (Hrsg.)]. IPCC, Genf, Schweiz. Deutsche Übersetzung durch Deutsche IPCC-Koordinierungsstelle, Bonn, 2016.
- Kamp, G., De Haan, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G., Nutzinger, H. G. & Wütscher, F. (2008): *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Springer, Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-85492-0>
- Kerwer, J.; Petrischak, H.; Scholz, J.; Wessela, E. (Hrsg.) (2009): *Nachhaltigkeit: Ein Thema für Schule und Unterricht*. POLIS 51, Analysen Meinungen Debatten. Hessische Landeszentrale für politische Bildung HLZ, Wiesbaden.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (o.J.): *Lehrkräftebildung in den Ländern*. Onlineinformation. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrkraeftebildung.html> [letzter Abruf: 27.04.2024]
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2023): *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Informationen der Länder*. Beschluss der KMK vom 09.02.2023. Berlin. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2023-02-17\\_BNE-Info-Laender.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2023-02-17_BNE-Info-Laender.pdf) [letzter Abruf: 27.04.2024]
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland), BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2016):

*Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, 2016.* Berlin, Bonn.

- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland), DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (2007): *Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“*. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_06\\_15\\_Bildung\\_f\\_nachh\\_Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf)
- Kuckartz, U.; Rädiker, S. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Auflage 2022. Beltz Juventa, Weinheim, Basel.
- Landkreis Waldeck-Frankenberg, Fachdienst Schulen und Bildung (LK WFKB) (2021): *BNE-Diplom – „Clever macht Zukunft“*. Gesamtkonzept des BNE-Programms des Landkreises Waldeck-Frankenberg mit Modulübersicht.
- Landkreis Waldeck-Frankenberg, Fachdienst Schulen und Bildung (LK WFKB) (2019): *Schulentwicklungsplan für den Landkreis Waldeck-Frankenberg für die allgemeinbildenden Schulen 2018 - 2022*. Beschluss des Kreistages des Landkreises Waldeck-Frankenberg vom 24.06.2019. URL: <https://www.landkreis-waldeck-frankenberg.de/informieren-beantragen/verwaltung-verstehen/fachdienste/schulen-und-bildung/schulentwicklung-und-organisation/sepl-2018-2022-entwurf-ausfertigung-hkm.pdf?cid=fzq> [letzter Abruf: 27.04.2024]
- Loparics, J., Sobanski, F. (2023): *Derzeit mangels geeignetem Indikator nicht messbar*. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* **13**, 75–86 (2023). <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00383-9>
- Maag Merki, K. (2021). *Schulentwicklungsforschung*. In: Hascher, T., Idel, TS., Helsper, W. (Hrsg.) *Handbuch Schulforschung*. Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_71-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_71-1)
- Mathar, R. (2016): *Der Lernbereich Globale Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule*. In: KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland), BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2016): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, 2016*. Berlin, Bonn.
- Meadows, Donella/Meadows, Dennis L./Randers, Jorgen (1972): *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Stuttgart.
- Michelsen, G., Adomßent, M., Bormann, I., Burandt, S., & Fischbach, R. (2011). *Indikatoren der Bildung für nachhaltige Entwicklung - ein Werkstattbericht*. Herausgeber: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. URL: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-07/Indikatoren\\_der\\_BNE.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-07/Indikatoren_der_BNE.pdf)
- Michelsen, G., Adomßent, M. (2014): *Nachhaltige Entwicklung – Hintergründe und Zusammenhänge*. In: Heinrichs, H., Michelsen, G.: *Nachhaltigkeitswissenschaften*. Berlin, Heidelberg 2014, S. 3-59.
- Michelsen, G. (2018): *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Studienbrief EZ0720a im Fernstudiengang Nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit, RPTU Kaiserslautern-Landau. 3. Auflage, Kaiserslautern 2018.

- Michelsen, G., Fischer, D. (2019): *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Schriftenreihe Nachhaltigkeit, Band 2. Veröffentlicht von der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung. 2.Auflage 2019. Wiesbaden: HLZ.
- Misoch, S. (2019): *Qualitative Interviews*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- MELUND SW (Ministerium für Energiewende, Landwirtschaft, Umwelt, Natur und Digitalisierung Schleswig-Holstein) (2021): *Landesstrategie Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Kiel. URL: [https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/B/bne/Downloads/bneStrategie.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/B/bne/Downloads/bneStrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=2) [letzter Abruf: 27.04.2024]
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen) (2019): *Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung. Schule in NRW Nr. 9052*. Düsseldorf. URL: [https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Leitlinie\\_BNE.pdf](https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Leitlinie_BNE.pdf)
- NASA Earth Observatory (2022): *World of Change: Global temperatures*. Updated January 13, 2022. URL: <https://earthobservatory.nasa.gov/world-of-change/global-temperatures> [letzter Abruf: 27.04.2022]
- Nickolaus, R., Gönnerwein, A. & Petsch, C. (2010): *Die Transferproblematik im Kontext von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* **13**, 39–58 (2010). <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0112-0>
- Rohlf, C. (2011): *Bildungseinstellungen: Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92811-1>
- Rolf, G. (2019): *Wandel durch Schulentwicklung. Essays zu Bildungsreform und Schulpraxis*. Beltz Verlag, Weinheim Basel.
- Rolf, H. (2013): *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz Verlag, Weinheim Basel.
- SSA Fritzlar (Staatliches Schulsamt Fritzlar) (2023): *Unterstützungsangebote im Schuljahr 2023/2024. Abrufangebote. Beratung. Kooperationspartner*. URL: [https://schulaemter.hessen.de/sites/schulaemter.hessen.de/files/2023-09/ssa-fz\\_unterstuetzungsangebote\\_2023-2024.pdf](https://schulaemter.hessen.de/sites/schulaemter.hessen.de/files/2023-09/ssa-fz_unterstuetzungsangebote_2023-2024.pdf) [letzter Abruf: 27.04.2024]
- Studienseminar Wiesbaden (2022): *Strukturmodell der Ausbildung am Studienseminar Gymnasien in Wiesbaden*. Beschluss vom 22.11.2022. URL: [https://sts-gym-wiesbaden.bildung.hessen.de/organisation/sr-beschluss-2022\\_11\\_22-strukturmodell\\_ausbildung\\_ab\\_11-2022.pdf](https://sts-gym-wiesbaden.bildung.hessen.de/organisation/sr-beschluss-2022_11_22-strukturmodell_ausbildung_ab_11-2022.pdf) [letzter Abruf: 27.04.2024]
- Transfer-21 (2008): *Programm Transfer-21. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Abschlussbericht des Programmträgers*. Hrsg.: Programm Transfer-21, verantwortlich: Prof. G. de Haan. Berlin, 2008. URL: [http://www.transfer-21.de/daten/T21\\_Abschluss.pdf](http://www.transfer-21.de/daten/T21_Abschluss.pdf) [letzter Abruf: 27.04.2024]
- Trempler, K., Schellenbach-Zell, J., Gräsel, C (2012): *Effekte des Transfermodellversuchsprogramms „Transfer-21“ auf Unterrichts- und Schulebene*. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.): *Bildungsforschung, Band 39. Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung*. Bonn, Berlin.
- UNESCO (2005): *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme*. Program and meeting document, ED/DESD/2005/PI/01. October 2005, Paris. URL:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654.locale=en> [letzter Abruf: 27.04.2024]

- UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) (o.J.): *Mission*. Homepage der UNECE. URL: <https://unece.org/mission> [letzter Abruf: 27.04.2024]
- UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) (2005a): *UNECE-Strategie über die Bildung für nachhaltige Entwicklung*. CEP/AC.13/2005/3/Rev.1. 23.März 2005. URL: <https://unece.org/DAM/env/esd/strategytext/strategyingerman.pdf>
- UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) (2005b): *Vilnius framework for the implementation of the UNECE Strategy for education for sustainable development*. CEP/AC.13/2005/4/Rev.1. 23. March 2005. URL: [https://unece.org/DAM/env/esd/01\\_Typo3site/VilniusENGcep.ac.13.2005.4.rev.1.e.pdf](https://unece.org/DAM/env/esd/01_Typo3site/VilniusENGcep.ac.13.2005.4.rev.1.e.pdf)
- von Seggern, J. (2018). *Die Steuerung und Diffusion von BNE im Bildungsbereich Schule wirkungsvoll stärken*. Freie Universität Berlin, Institut Futur. Berlin. URL: <https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/Dateien/Executive-Summaries--Schule.pdf> [letzter Abruf: 27.04.2024]
- Wals, A. E. J., Kieft, G. (2010): *Education for Sustainable Development: Research overview*. (Sida review / Swedisch International Development Cooperatioen Agency; No. 2010:13). Sida, Stockholm. URL: <https://edepot.wur.nl/161396> [letzter Abruf: 27.04.2024]
- Wichmann, A. (2019): *Quantitative und Qualitative Forschung im Vergleich, Psychologie für Studium und Beruf*. Springer VS Wiesbaden. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59817-7>
- Winkler, M (2012): *Die Zusammenarbeit von Staat und Kommunen in der Schulverwaltung. Aktuelle Problemfragen aus Hessen*. Präsentation zum Vortrag an der Justs-Liebig-Universität Gießen am 20.Januar 2021. URL: <https://www.uni-giessen.de/de/fbz/fb01/professuren-forschung/professuren/reimer/projekte/studienangebot-bildungsrecht/studienangebot-bildungsrecht/WinklerStaatundKommunen200121.pdf>
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen WGBU (2011): *Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Hauptgutachten 2011. Berlin.
- Wissenschaftliche Dienste im Deutschen Bundestag WD (2016): *Klimaschutz im Grundgesetz*. Ausarbeitung WD 3 - 3000 - 178/16. Juli 2016., Berlin. URL: <https://www.bundestag.de/resource/blob/475574/6b592115cb9e0d911e176593d16c6132/WD-3-178-16-pdf-data.pdf>
- Vereinte Nationen (2015): *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015*. A /RES/70/1. URL: <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [letzter Abruf: 27.04.2024]

## Rechtsvorschriften

- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 19. Dezember 2022 (BGBl. I S. 2478) geändert worden ist URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>

Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 28. September 2011. GVBl. I 2011, 590. URL: [https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/perma?a=LehrBiG\\_HE](https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/perma?a=LehrBiG_HE)

Hessisches Schulgesetz (HSchG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. März 2023. GVBl. 2023, 234. URL: [https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/perma?a=SchulG\\_HE](https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/perma?a=SchulG_HE)

Verfassung des Landes Hessen (Verf HE) vom 1. Dezember 1946, zuletzt geändert durch Gesetz vom 12. Dezember 2018 (GVBl. S. 752). GVBl. 1946, 229. URL: <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/perma?d=jlr-VerfHErahmen>

Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes (HLbGDV) Vom 28. September 2011. GVBl. I 2011, 615  
URL: [https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/perma?a=LehrBiGDV\\_HE](https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/perma?a=LehrBiGDV_HE)

### Online-Informationportale

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o.J.): *BNE-Portal*. URL: <https://www.bne-portal.de> [letzter Abruf: 27.04.2024]

Engagement Global (o.J.): *Globale Entwicklung in der Schule*. Online-Informationportal. URL: <https://ges.engagement-global.de/> [letzter Abruf: 27.04.2024]

Hessische Lehrkräfteakademie HLKA (o.J.): Portal der Lehrkräfteakademie. URL: <https://lehrkraefteakademie.hessen.de/> [letzter Abruf: 27.04.2024]

Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (vormals: Hessisches Kultusministerium) HKM (o.J.): Portal des Ministeriums. URL <https://kultus.hessen.de/> [letzter Abruf: 27.04.2024]

Hessisches Ministerium für Landwirtschaft und Umwelt, Weinbau, Forsten, Jagd und Heimat HMLU (o.J.a): Portal des Ministeriums. URL: <https://umwelt.hessen.de/> [letzter Abruf: 27.04.2024]

Hessisches Ministerium für Landwirtschaft und Umwelt, Weinbau, Forsten, Jagd und Heimat HMLU (o.J.b): *Klimabildung Hessen*. Informationsportal der hessischen Klimabildung. URL: <https://www.klimabildung-hessen.de> [letzter Abruf: 27.04.2024]

Hessisches Ministerium für Landwirtschaft und Umwelt, Weinbau, Forsten, Jagd und Heimat HMLU (o.J.c): *Nachhaltigkeitsstrategie Hessen*. Informationsportal der hessischen Nachhaltigkeitsstrategie. URL: <https://www.hessen-nachhaltig.de/> [letzter Abruf: 27.04.2024]

Landkreis Waldeck-Frankenberg (LK WFKB) (o.J.): Informationsportal des Landkreises. URL: <https://www.landkreis-waldeck-frankenberg.de> [letzter Abruf: 27.04.2024]

Staatliche Schulämter Hessen (SSA Hessen) (o.J.): Informationsportal der hessischen Schulämter. URL: <https://schulaemter.hessen.de> [letzter Abruf: 27.04.2024]

Universität Kassel (o.J.): Portal der Universität. URL: <https://www.uni-kassel.de/> [letzter Abruf: 27.04.2024]

## **Anhang A: Projektdokumentation**

### **Inhalt**

1. Audiodateien der Interviews
2. Transkripte der Interviews
3. Dokumentation Codierung und Auswertung

Die jeweiligen Dokumente und Daten befinden sich auf dem beiliegenden Datenträger.

## Anhang B: Kurzbeschreibung Forschungsvorhaben als Anlage zum Antrag auf Genehmigung des Forschungsvorhabens beim Hessischen Kultusministerium

Forschungsvorhaben: Der Transfer von BNE über den Schulträger  
Masterarbeit im Fernstudengang Nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit von Susanne Steuber

Kurzbeschreibung des Forschungsvorhabens zur Erstellung der Masterarbeit im Fernstudium  
Nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit an der RPTU Kaiserslautern-Landau:  
**Der Transfer von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) über den Schulträger – potenzielle und Herausforderungen am Beispiel des BNE-Programms des Landkreises Waldeck-Frankenberg**  
(Anlage zum Antrag auf Genehmigung nach § 84 des Hessischen Schulgesetzes)

### 1. Forschungsgegenstand und Kontext

Der Landkreis Waldeck-Frankenberg in Nordhessen bietet als Schulträger seit 2021 ein BNE-Programm an, welches Schulen bei der Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung unterstützt. BNE ist gemäß §6 des Hessischen Schulgesetzes eine besondere Bildungs- und Erziehungsaufgabe der Schulen.

Das BNE-Programm richtet sich derzeit an Grundschulen und die Jahrgangsstufen 5 und 6 der weiterführenden Schulen sowie an Förderschulen im Landkreis. Das BNE-Programm bietet ein modularisiertes Konzept, welches sich an den 17 Nachhaltigkeitszielen sowie der Kerncurricula Primarstufe des Hessischen Kultusministeriums orientiert. Die inhaltliche Ausgestaltung der Module erfolgt in Absprache zwischen dem Fachdienst und regionalen, außerschulischen Multiplikatoren\*innen. Die Auswahl der Module erfolgt durch die teilnehmenden Schulen; die Durchführung der Module erfolgt in der Schule oder an außerschulischen Lernorten. Nach erfolgreichem Abschluss einer vorgegebenen Anzahl von Modulen erhalten die Kinder ein „BNE-Diplom“.

Das BNE-Programm ist eingebunden in die Länderinitiative „Globale Perspektiven in die Grundschule!“, welche vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit mit dem Ziel der Umsetzung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung gefördert wird. Projektträger der Länderinitiative ist das Fachgebiet „Didaktik der Politischen Bildung“ der Universität Kassel, der das Projekt gemeinsam mit dem Fachdienst Schulen und Bildung des Landkreises Waldeck-Frankenberg und der BNE-Koordination des Hessischen Kultusministeriums durchführt (siehe: <https://ges.engagement-global.de/globale-perspektiven-in-die-grundschule.html>).

### 2. Forschungsfrage und Unterfragen im Rahmen der Untersuchung

Im Rahmen der Masterarbeit soll anhand des dargestellten Fallbeispiels untersucht werden, inwieweit der BNE-Transfer über das BNE-Programm des Schulträgers zur Verankerung von BNE im Bildungsbereich Schule beitragen kann.

Die zentrale Forschungsfrage lautet: **Welche Potenziale und Herausforderungen birgt das BNE-Programm des Landkreises Waldeck-Frankenberg für den BNE-Transfer und die Verankerung von BNE im Bildungsbereich Schule?**

Dazu werden folgende Unterfragen untersucht:

- a. Inwieweit unterscheidet sich der Ansatz des BNE-Programms des Landkreises Waldeck-Frankenberg von anderen Ansätzen des Transfers von BNE im Bildungsbereich Schule?
- b. Wie bewerten die verschiedenen Stakeholder das BNE-Programm des Landkreises Waldeck-Frankenberg hinsichtlich des Transfers und der Verankerung von BNE im Bildungsbereich Schule?

<sup>1</sup> siehe: <https://www.landkreis-waldeck-frankenber.de/informieren-beatragen-verwaltung-verstehten/fachdienst-schulen-und-bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/>

Forschungsvorhaben: Der Transfer von BNE über den Schulträger  
Masterarbeit im Fernstudengang Nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit von Susanne Steuber

### 3. Methodisches Vorgehen

Die Beantwortung der Forschungsfrage und der hinführenden Unterfragen soll über eine qualitative Analyse in mehreren Schritten erfolgen:

1. Systematische Literaturrecherche zur Untersuchung relevanter Aspekte zum BNE-Transfer im Bildungsbereich Schule auf allgemeiner Ebene
2. Analyse des konkreten Fallbeispiels (BNE-Programm des Landkreises Waldeck-Frankenberg). Erfassung der Struktur und Identifikation der verschiedenen Stakeholdergruppen und Akteure im Kontext des Programms
3. Datenerhebung zum Fallbeispiel: Leitfadengestützte Experten-Interviews mit Vertretern der verschiedenen Stakeholdergruppen: Fachdienst Schule des Landkreises Waldeck-Frankenberg, am Programm teilnehmende Schulen, das Staatliche Schulamt Fritzlar, die außerschulischen Bildungspartner sowie die Projektpartner der Länderinitiative.

Aus der Gruppe der teilnehmenden Schulen sollen als Experten die Schulleitungen von mindestens drei und maximal sechs verschiedenen Schulen im Umfang von jeweils ca. 30 Minuten zu ihren Erfahrungen mit dem BNE-Programm befragt werden. Aus dem Bereich des staatlichen Schulamtes sollen ein bis zwei Mitarbeiterinnen befragt werden, die mit der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Bereich BNE betraut sind. Die Interviews werden aufgezeichnet und anonymisiert transkribiert. Die Erhebung und Verwendung personenbezogener Daten sind nicht vorgesehen.

Im nächsten Schritt werden die in den Interviews gewonnenen Informationen im Rahmen einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Analyse ausgewertet und hinsichtlich der Forschungsfrage zirkulär und computergestützt analysiert. Zur Interpretation der Ergebnisse werden auch andere Forschungsergebnisse z.B. aus dem nationalen BNE-Monitoring vergleichend herangezogen.

### 4. Dokumentation und weitere Nutzung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung werden im Rahmen der zu erstellenden Masterarbeit dokumentiert und nach deren Begutachtung durch die RPTU Kaiserslautern-Landau den beteiligten Stakeholdern zur weiteren Nutzung verfügbar gemacht. Es ist geplant, aus der Analyse auch Handlungsempfehlungen abzuleiten; insbesondere für den Schulträger aber ggf. auch für andere Stakeholdergruppen. Darüber hinaus könnten die Ergebnisse der Untersuchung bei Bedarf und Interesse auch für weitere Vorhaben z.B. im Rahmen der Länderinitiative genutzt werden.

Die im Rahmen der Erhebung gesammelten Daten werden gemäß dem beigefügten Konzept anonymisiert und nicht frei zugänglich aufbewahrt bzw. gelischt.

### Verwendete Literatur

Baur, N. (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (J. Blasius, Hrsg.). Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0>

Kuckartz, U. & Radiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa

## Anhang C: Interviewleitfaden Schulen

**Forschungsvorhaben: Der Transfer von BNE über den Schulträger – Potenziale und Herausforderungen am Beispiel des Landkreises Waldeck-Frankenberg**

Masterarbeit im Fernstudiengang *Nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit* von Susanne Steuber

### Leitfaden Experteninterview Schule

Die unten aufgeführten Fragen dienen als Leitfaden für das Gespräch. Sie müssen nicht vollumfänglich und auch nicht in der aufgeführten Reihenfolge besprochen werden und können ggf. auch um weitere relevante Aspekte ergänzt werden, die sich aus dem Gespräch ergeben.

Hauptfragen	zugeordnete Aspekte
1. Welche Bedeutung hat BNE Ihrer Einschätzung nach in der Schule?	Wie hat Ihre Schule den Zugang zu BNE gefunden? Aus welcher Motivation heraus engagieren Sie sich als Schule im Bereich BNE? Gibt es ein grundsätzliches BNE-Verständnis an der Schule / im Kollegium?
2. Warum haben Sie sich für die Teilnahme am BNE-Programm des Landkreises entschieden?	Erfahrungen mit alternativen Angeboten?
3. Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit dem Programm gemacht?	Was lief gut, was lief nicht so gut?
4. Welche Bedeutung haben außerschulische Bildungspartner für den Transfer von BNE in die Schule?	Konkrete Erfahrungen im Kontext des BNE-Programms? Andere Kooperationen?
5. Welchen Mehrwert hat die Länderinitiative „Globale Perspektiven in die Schule!“ für das BNE-Programm des Landkreises?	Fortbildungen / Pädagogische Tage mit der Universität Kassel?
6. Welche Rolle spielt BNE in der Lehrkräfteaus- und Fortbildung?	Eigene Erfahrungen in Aus- / Fortbildung? Erfahrungen mit jungen KuK / LiV? Warum werden ggf. die Angebote angenommen / nicht angenommen?
7. Welche Bedeutung hat BNE für die Schulentwicklung in Ihrer Schule?	Umsetzung eines gesamtinstitutionellen Ansatzes (whole school approach)?
8. Welche Akteure sind für den erfolgreichen Transfer von BNE in das System Schule wichtig?	Welche Prozesse sind relevant, ggf. Stärkung von Akteuren/Prozessen? Inwieweit sind Vernetzungen sinnvoll, wie kann die Vernetzung stattfinden? Einbindung der Eltern?
9. Weitere Aspekte / Fragen / Anmerkungen	

## Anhang D: Einwilligungserklärung

### Einwilligungserklärung Interview

\_\_\_\_\_ 2024

Sehr geehrte/r \_\_\_\_\_,

als Fernstudierende an der RPTU Kaiserslautern-Landau führe ich derzeit im Rahmen der Erstellung meiner Masterarbeit im Studiengang „Nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit“ eine Untersuchung zum Thema **Der Transfer von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) über den Schulträger – Potenziale und Herausforderungen am Beispiel des BNE-Programms des Landkreises Waldeck-Frankenberg** durch. Ich möchte Sie gerne zu diesem Thema interviewen.

Das Interview wird etwa 30-40 Minuten dauern und persönlich durchgeführt. Ihre Teilnahme ist freiwillig und Sie können das Interview jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen. Das Interview wird zu Forschungszwecken aufgezeichnet. Zum Zwecke der Datenanalyse werden die mündlich erhobenen Daten verschriftlicht (Transkription), wobei die Daten anonymisiert werden.

Alle Informationen, die Sie während des Interviews preisgeben, werden streng vertraulich behandelt und ausschließlich für Forschungszwecke verwendet. Ihre Antworten werden in der Ergebnisdokumentation anonymisiert, d. h. es werden sämtliche Namen und sonstigen Hinweise entfernt, die Rückschlüsse auf Sie als Person ermöglichen würden. Das Transkript wird anonymisiert, d.h. ohne Namen- und Personenangaben, und zugriffsgeschützt aufbewahrt. Daten, die eine Identifizierung der interviewten Person zu einem späteren Zeitpunkt ermöglichen würden, werden aus Dokumentationsgründen lediglich dem Gutachter der wissenschaftlichen Ausarbeitung zur Verfügung gestellt. Nach dem Abschluss und der Begutachtung der Prüfungsarbeit werden diese Daten, inklusive dieser Erklärung und der Audiodatei, gelöscht.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung können in wissenschaftlichen Zeitschriften, Berichten, Präsentationen oder Medien veröffentlicht werden. Dabei wird jedoch stets darauf geachtet, dass Ihr Name und andere identifizierende Informationen nicht veröffentlicht werden, um Ihre Privatsphäre zu schützen.

**Bitte lesen Sie die folgenden Punkte durch und bestätigen Sie Ihre Zustimmung durch Ihre Unterschrift:**

- Ich verstehe, dass meine Teilnahme an diesem Interview freiwillig ist und dass ich das Recht habe, jederzeit ohne Konsequenzen abzubrechen.
- Ich stimme zu, dass das Interview und meine Antworten für Forschungszwecke aufgezeichnet, transkribiert und analysiert werden dürfen.
- Ich verstehe, dass meine Antworten anonym bleiben und nicht mit meiner Identität verknüpft werden.
- Ich verstehe, dass die Informationen, die ich gebe, in wissenschaftlichen Publikationen und Präsentationen, ohne identifizierende Details, veröffentlicht werden können.

Diese Einwilligung zur Verwendung der personenbezogenen Daten kann gemäß Art. 7 DSGVO jederzeit widerrufen werden. Dazu genügt eine formlose schriftliche Erklärung mit der Folge, dass die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten, nach Maßgabe Ihrer Widerrufserklärung, durch diesen für die Zukunft unzulässig wird. Dies berührt die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung jedoch nicht.

\_\_\_\_\_  
Ort

\_\_\_\_\_  
Datum

\_\_\_\_\_  
Name

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Interviewteilnehmerin

**Vielen Dank für Ihre Teilnahme am Interview und die Unterstützung dieser Untersuchung!**

## Anhang E: Transkriptionsregeln

Die Interviews wurden angelehnt an die von Dresing und Pehl 2018 definierten Regeln einer einfachen semantisch-inhaltlichen Transkription verschriftlicht. Folgende Regeln wurden angewendet:

- Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
- Wortverschleifungen werden leicht geglättet, also an das Schriftdeutsch angenähert. Bsp.: „Die hamm das auch“ wird zu „Die haben das auch“.
- Die Satzform wird beibehalten, auch wenn Wortstellung oder Deklination fehlerhaft sind.
- Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Zwischen den Sprechbeiträgen wird eine Leerzeile eingefügt.
- Zustimmungde bzw. bestätigende Lautäußerungen („mhm“, „aha“, „genau“ etc.) werden nicht transkribiert, sofern sie den Redefluss der sprechenden Person nicht unterbrechen oder als direkte Antwort auf eine Frage zu verstehen sind.
- Beiträge der interviewenden Person werden durch ein „I:“, die der befragten Person(en) durch ein „B:“ eingeleitet. Zur Unterscheidung mehrerer Personen in einer Aufnahme werde Nummern ergänzt (z.B. „B1“, „B2“).
- Deutliche Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert.
- Besonders betonte Wörter werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
- Emotionale nonverbale Äußerungen, die eine Aussage unterstützen oder verdeutlichen, werden in Klammern notiert, z.B. („beide lachen“).
- Störungen von außen werden in Doppelklammern notiert, z.B. „((es klopft an der Tür))“
- Unverständliche Wörter und Passagen werden durch „(unv.)“ kenntlich gemacht.
- Sprechüberlappungen werden nicht gesondert gekennzeichnet.
- Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“

## Anhang F: Kategoriensystem

Liste der Codes	Häufigkeit
Codesystem	688
<b>Bedeutung BNE</b>	0
NE als Thema der Lebensgestaltung	8
BNE als Aufgabe der Schulentwicklung	6
Bekanntheit und Verständnis von BNE	30
BNE als Bildungskonzept	24
BNE im Schulsystem - Akzeptanz und Relevanz	19
<b>Zugang zu BNE</b>	0
Zugang über Haltungen / Motivation Einzelner	6
Zugangshemmnisse für Schulen	9
andere Zugänge zu BNE	5
Zugang über Umweltbildung /ökologische Perspektive	5
Zugang über gesetzliche Vorgaben	6
Zugang über das BNE-Programm	17
<b>Akteure und Handlungsfelder</b>	0
Handlungsfelder im Kontext des BNE-Programms	0
Qualitätssicherung	8
Unterstützung und Beratung	11
Austausch und Vernetzung	16
Lehrkräftebildung	6
Umsetzung und Partizipation	6
Akteure im Kontext des BNE-Programms	0
Landkreis	9
Schulverwaltung: HKM und SSA	6
Außerschulischer Partner	14
Eltern	10
Lehrkräfte	5
Schülerschaft	6
Schulleitungen	13
<b>Besondere Merkmale und Nutzen des BNE-Programms</b>	0
sonstige Mehrwerte	4
Herausforderungen / Schwierigkeiten	9
Nutzen des Programms für die Schüler	8
Besondere Unterstützungsleistungen für Schulen	8
Erfolg und Akzeptanz	14
Impulse für Schulentwicklung- langfristige Implementation	13
Nutzen durch die außerschulische Kooperation im Rahmen des Programms	6

Besondere Merkmale BNE-Programm	29
Nutzen für Schulen bei der BNE-Umsetzung	32
<b>Länderinitiative</b>	0
Synergien und Mehrwerte durch Kooperation im Rahmen der LI	11
Förderung der politischen Bildung	14
Lehrkräftefortbildungen und Vernetzung	8
<b>Aus- und Weiterbildung LK</b>	0
Limitierende Faktoren für BNE in der LK-Bildung	11
Bedarfe und Notwendigkeit von BNE in Lehrkräftebildung	6
BNE als Thema der Lehrkräftebildung	10
<b>Gelingensbedingungen und Herausforderungen</b>	0
Akzeptanz und Befugnisse	10
Beratung und Unterstützung	6
Vernetzung und Kooperation	11
Zeitliche und personelle Ressourcen	18
Motivation und Einstellungen	19
Qualitätsmanagement	0
Evaluation und Feedback	10
Kriterien der Qualitätssicherung	4
Entwicklungsmöglichkeiten	8
Institutionelle Rahmenbedingungen	9
Voraussetzungen für BNE	11
Begrenzende Faktoren	25
Förderliche Faktoren	17
<b>Gesamtinstitutioneller Ansatz- SE</b>	0
Steuerung - Management	7
Förderung durch BNE-Programm	6
Organisationskultur	6
Entwicklung von Unterricht / Lernangeboten	7
nachhaltige Bewirtschaftung	8
Lebensraum Organisation, Partizipation	4
<b>Vorschläge und Wünsche zur Weiterentwicklung</b>	0
Wünsche nach Themen	30
Vorschläge, die sich an die Koordination des Programms richten	19
Vorschläge, die die Schulen betreffen	15
Vorschläge, die die Schulverwaltung betreffen	6

Die Beschreibungen sowie die Zusammenfassungen für die einzelnen Kategorien sind in der Projektdokumentation unter A.3 aufgeführt.

## Anhang G: Handlungsfelder und Ziele des NAP BNE für den Bildungsbereich Schule

<b>Handlungsfeld 1: BNE als Aufgabe des Bildungswesens</b>	
<p>BNE ist eine Gesamtaufgabe des Bildungswesens. Die Ministerien auf Bundes- und Landesebene sind hier genauso gefordert wie die nachgeordneten Behörden der Bildungsverwaltung und Kommunen als Akteure in den Bildungslandschaften. Es gilt, Indikatoren zu entwickeln und Qualitätskriterien zu setzen, wie etwa Standards für Lernergebnisse. Um BNE zu etablieren, sind Strukturen und Netzwerke zu fördern sowie Ressourcen zu mobilisieren und bereitzustellen.</p>	<p><b>1. Ziel:</b>  <b>Strukturelle Verankerung</b> – Auf der Grundlage internationaler Vereinbarungen SDGs der Vereinten Nationen, UNESCO-Weltaktionsprogramm BNE [WAP], Education 2030 u.a.) soll BNE als Bildungskonzept bis 2030 im Bildungsbereich Schule strukturell verankert werden. Die Länder entscheiden in eigener Verantwortung und Zuständigkeit, wie dieses Ziel in den Ministerien, nachgeordneten Behörden, Seminaren und Schulen umgesetzt wird.</p>
	<p><b>2. Ziel:</b>  <b>Kooperationen, Staat und Zivilgesellschaft</b> – Die Bildungsverwaltung hat bis 2030 wichtige Grundlagen für die schulische Umsetzung von BNE auf allen Ebenen (Bund, Länder, Kommunen) sowie für dauerhafte und verlässliche Kooperationen mit außerschulischen Partnern geschaffen. Die Verankerung in bestehenden lokalen und regionalen Netzwerken wird gefestigt und weiterentwickelt sowie weitere Netzwerkbildung angestoßen. Bund, Länder, Kommunen und Zivilgesellschaft befördern und entwickeln im Rahmen ihrer Zuständigkeit sowie vor dem Hintergrund bereits durchgeführter Maßnahmen bzw. etablierter Instrumente die Zusammenarbeit zwischen Schule und Zivilgesellschaft.</p>
	<p><b>3. Ziel:</b>  <b>BNE-Strategien</b> – Der Nationale Aktionsplan BNE bildet eine zentrale Grundlage für die Umsetzung von BNE in den Ländern und ggf. in den Ländern erstellten BNE-Strategien, BNE-Aktionsplänen oder vergleichbaren Umsetzungsinstrumenten.</p>
	<p><b>4. Ziel:</b>  <b>Zivilgesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft gefordert</b> – Die Umsetzung von BNE ist eine gemeinsame staatliche und gesellschaftliche Aufgabe. Bei der Umsetzung von BNE sind staatliche Akteure, Zivilgesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft entsprechend ihrer gesellschaftlichen Funktion gefordert.</p>
	<p><b>5. Ziel:</b>  <b>Prozessbegleitung</b> – Der BNE-Implementierungsprozess wird im Weltaktionsprogramm von der Nationalen Plattform kontinuierlich begleitet. Es wird geprüft, wie ab 2020 diese Prozessbegleitung stattfinden kann.</p>
	<p><b>6. Ziel:</b>  <b>Qualitätskriterien und Indikatoren</b> – In der Umsetzung der SDGs (insbesondere des Unterziels 4.7) und im Kontext der nationalen Nachhaltigkeitsstrategie sollten in Zusammenarbeit mit den Ländern Indikatoren für die systematische Implementierung von BNE entwickelt werden. Die Länder sind aufgefordert, Qualitätskriterien für die Implementierung von BNE im Bildungsbereich Schule zu entwickeln. Sie stehen im Einklang mit den Bildungskriterien der jeweils gültigen Nachhaltigkeitsstrategie sowie den Grundsätzen der Standardsicherung der KMK.</p>
	<p><b>7. Ziel:</b>  <b>Berichterstattung, Dokumentation und Transparenz</b> – Bund und Länder begleiten und dokumentieren den Umsetzungsprozess von BNE und veröffentlichen in regelmäßigen Abständen den Stand der Umsetzung und die Maßnahmen.</p>
	<p><b>8. Ziel:</b>  <b>BNE und Nachhaltigkeitsstrategien</b> – BNE wurde in der Nachhaltigkeitsstrategie der Bundesregierung fest verankert. BNE sollte in geeigneter Weise auch in den Nachhaltigkeitsstrategien der Länder berücksichtigt werden.</p>

<b>Handlungsfeld II: Lehr- und (pädagogische)Fachkräfteausbildung für eine nachhaltige Entwicklung</b>	
<p>Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und diejenigen, die sie ausbilden, sind wirkungsvolle Change Agents. Um hierfür Kompetenzen zu entwickeln, muss BNE strukturell in der Aus-, Fort- und Weiterbildung verankert werden. Hierfür sind Rahmenbedingungen und Qualitätsstandards zu setzen sowie Erfolg versprechende Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln.</p>	<p><b>1. Ziel: Kompetenzentwicklung Lehrkräfte</b> – Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der Implementierung von BNE in Hochschule, Lehrkräftebildung und Schule ist die Kompetenzentwicklung von zukünftigen Lehrkräften. Im Rahmen ihrer Zuständigkeit prüfen Bund und Länder die Bereitstellung von Forschungsmitteln, um die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte zu stärken und dies ggf. durch Begleitforschung zu evaluieren.</p>
	<p><b>2. Ziel:</b> <b>Lehrkräftebildung</b> – Die Länder und die für die Lehrkräftebildung zuständigen Einrichtungen setzen sich für die Verankerung von BNE in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften ein und setzen diese länderspezifisch im Rahmen ihrer Möglichkeiten um (z.B. durch die Rahmen- und Zielvorgaben, Fortbildungskonzepte und -initiativen, Schaffung von Anreizsystemen).</p>
	<p><b>3. Ziel:</b> <b>KMK/Länder</b> – Die KMK prüft, wie sie die Verankerung von BNE in ihren künftigen Beschlüssen und Empfehlungen berücksichtigen kann.</p>
	<p><b>4. Ziel:</b> <b>Bildungspartner</b> – Im Rahmen ihrer Zuständigkeiten sind die Möglichkeiten von Rahmenbedingungen zu prüfen, damit die Beteiligung außerschulischer Bildungspartner in allen Phasen der Lehrkräftebildung entwickelt, strukturell verankert und auch umgesetzt werden.</p>
<b>Handlungsfeld III: Lernort/Sozialraum, Kooperation und BNE</b>	
<p>Schule hat die Aufgabe, nachkommende Generationen zu befähigen, ihre Gegenwart auch im Hinblick auf ihre Zukunft mitgestalten zu können. Dafür muss sie nachhaltige Entwicklung in Bildungsprozessen ebenso wie im Alltag partizipativ und inklusiv erfahrbar machen. Für einen erfolgreichen Transformationsprozess müssen BNE-Vision, -Plan, -Strategie und -Konzepte für die Lern- und Lehrumgebung von allen entwickelt und mitgetragen werden (Whole System Approach). Der Auf- und Ausbau von lokalen / regionalen Bildungslandschaften ist notwendig. Schulen müssen sich mehr als bisher nach innen und außen öffnen, um Schnittstellen und Kooperationen mit außerschulischen Akteuren (z.B. mit Schulfördervereinen, NGOs, Wirtschaft und BNE-relevanten Lernorten wie z.B. Schullandheimen oder Bildungsstätten) nutzen zu können.</p>	<p><b>1. Ziel:</b> <b>Unterrichts- und Schulentwicklung</b> – Pädagogische Grundsätze von BNE sind in schulischen Zusammenhängen eingeführt worden u. a. als Bestandteil von Unterricht, schulischen Lehrplänen und Leitbildern bzw. -programmen, Schul- und Qualitätsentwicklung, Schulpartnerschaften und -projekten.</p>
	<p><b>2. Ziel:</b> <b>Kommunen und Netzwerke</b> – Kommunen fördern den Aufbau und die Weiterentwicklung lokaler und regionaler Bildungslandschaften mit BNE-Fokus und nutzen dafür auch vorhandene Netzwerke und Kooperationen. Schulen können sich dort mit ihren Bildungsaktivitäten, Kooperationen und schuleigenen Konzepten einbringen. Dabei werden auf der Grundlage lokaler Voraussetzungen unterschiedliche Wege und Schwerpunkte der Umsetzung vor Ort realisiert. Bund und Länder prüfen, wie sie diese Entwicklungsprozesse in angemessener Weise begleiten und unterstützen können.</p>
	<p><b>3. Ziel:</b> <b>Lernen durch zivilgesellschaftliches Engagement</b> – Schulen und Schulträger setzen sich gemeinsam dafür ein, Lernen durch zivilgesellschaftliches Engagement im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung im Schulleben zu stärken. Länder prüfen, wie sie dieses in angemessener Weise begleiten und unterstützen können.</p>

	<p><b>4. Ziel:</b>  <b>Schule als nachhaltige Bildungseinrichtung</b> – Ziel ist es, das Schulleben ganzheitlich und systemisch am Denken und Handeln im Sinne der nachhaltigen Entwicklung auszurichten. Kommunen in ihrer Rolle als Schulträger setzen sich für eine Unterstützung der Schulen als nachhaltig handelnde Bildungseinrichtungen im Sinne eines Whole System Approach ein. Dabei sind geeignete Frei- und Handlungsspielräume zu berücksichtigen. Die Länder prüfen, inwieweit sie Schulen landesweit und länderübergreifend darin unterstützen können. Bund und Länder prüfen, ob und wie sie diesen Veränderungsprozess in angemessener Weise fördern und unterstützen können. Zivilgesellschaftliche Akteure und Praktikerinnen und Praktiker sollten beteiligt werden.</p>
	<p><b>5. Ziel:</b>  <b>Qualitätssicherung von freien BNE-Bildungs- und -Unterrichtsmaterialien</b> – Frei verfügbare Bildungs- und Unterrichtsmaterialien zu nachhaltiger Entwicklung unterstützen und bereichern die pädagogische Arbeit im Unterricht. Dabei ist insbesondere die Aktualität und Qualität dieser Materialien entscheidend.</p>
<b>Handlungsfeld IV: Strukturelle Verankerung von BNE in Lehr- und Bildungsplänen</b>	
<p>Die Lehr- und Bildungspläne stellen ein wesentliches Element zur Transformation des Bildungssystems im Sinne von BNE dar. In diesen gilt es, BNE strukturell sowohl in Fächern als auch interdisziplinär zu verankern und Unterstützungsangebote bereitzustellen.</p>	<p><b>1. Ziel:</b>  <b>Wissenschaftliche Bestandsaufnahme</b> – In der Fortführung bereits vorliegender Forschungsergebnisse wird eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme durchgeführt, in der erhoben wird, inwieweit BNE in den Lehr- und Bildungsplänen aller Länder verankert ist.</p>
	<p><b>2. Ziel:</b>  <b>Übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele</b> – Im Sinne eines ganzheitlichen und integrierten Ansatzes wird bis Ende 2019 auf wissenschaftlicher Grundlage das Verständnis von BNE zu anderen übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen deutlich gemacht. Dazu sollte BNE in der jetzigen Verwendung und Stellung in den Lehr- und Bildungsplänen wissenschaftlich analysiert werden. Die Ergebnisse können als Anregung im Prozess der Bildungsplanentwicklung verstanden werden.</p>
	<p><b>3. Ziel:</b>  <b>Implementierungshilfen</b> – Für die Implementierung von BNE in alle Fächer, für fächerübergreifende sowie fächerverbindende Ansätze liegen neben dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung bis Ende 2025 weitere geeignete Sammlungen von „Good Practice“ vor. Diese können als Grundlage unter anderem von Lehr- und Bildungsplangestaltungen herangezogen werden. Bund und Länder prüfen, ob für entsprechende Projekte Fördermittel bereitgestellt werden können, in denen die Wissenschaft mit Vertretungen staatlicher Institutionen und/oder zivilgesellschaftlicher Organisationen zusammenarbeitet.</p>

<b>Handlungsfeld V: Partizipation und BNE</b>	
<p>Partizipation aller gesellschaftlichen Gruppen ist Grundlage einer nachhaltigen Entwicklung, deshalb ist Partizipation Bestandteil von BNE.</p> <p>Kinder und Jugendliche müssen beteiligt werden, damit die jüngere Generation Gegenwart und Zukunft aktiv mitgestaltet. Die Demokratisierung von Schule ist ein zentrales Element, um durch Mitgestaltung in Schule und Gemeinwesen Selbstwirksamkeit zu erfahren. Wirksame Kinder- und Jugendbeteiligung und Ermächtigung auf der Grundlage der Kinderrechte sind im Lern- und Lehrumfeld zu etablieren. Partizipation von allen gesellschaftlichen Akteuren im Sinne eines Whole System Approach ist zu stärken und umzusetzen, das bezieht Schulleitungen, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Vertretungen kommunaler Politik und Verwaltung genauso wie zivilgesellschaftliche Partner wie Schulfördervereine, Schullandheime und Nichtregierungsorganisationen ein.</p>	<p><b>1. Ziel:</b>  <b>Partizipation und gesellschaftliches Zusammenleben</b>  – Die Länder unterstützen im Rahmen ihrer Zuständigkeiten das Ziel einer offenen und demokratischen Schule, in der alle schulischen Akteurinnen und Akteure (Schülerinnen und Schüler, Schulleitungen, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, Schulfördervereine, Eltern, Schulträger) gestärkt werden, partizipativ zusammenwirken und aktiv außerschulische Partner (zivilgesellschaftliche Akteure wie Vereine, Nichtregierungsorganisationen sowie Hochschulen, Wirtschaft, kommunale Einrichtungen etc.) einbeziehen und mit diesen kooperieren. Im Lern- und Lebensort Schule sind Aktions- und Freiräume geschaffen, die Kindern und Jugendlichen Selbstwirksamkeit, Kompetenzzuwachs und Anerkennung im Sinne von BNE ermöglichen. Hierbei ist darauf zu achten, dass es nicht um die Implementierung einzelner Maßnahmen, sondern um die Schaffung einer Partizipationskultur in Schule und Gesellschaft geht. Dafür bedarf es keiner vereinzelter Projekte, sondern einer strukturellen Verankerung im Lernort Schule, die sowohl die zeitlichen Ressourcen der Akteurinnen und Akteure ebenso wie die inklusive Gestaltung der Prozesse gewährleistet. Bund und Kommunen können diese Prozesse unterstützen.</p>
	<p><b>2. Ziel:</b>  <b>Partizipation in Lernumgebungen (Unterricht)</b> – Es sollten geeignete Lehr- und Lernformen gewählt werden (z.B. individuelle Lernwege, selbstbestimmtes Arbeiten, kooperatives Lernen), die die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler als Chance nutzen und sich an konkreten Problemstellungen und Aufgaben im Sinne von BNE orientieren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass BNE die gemeinsame inhaltliche wie methodische Gestaltung des Unterrichts mit den Schülerinnen und Schülern unterstützen kann.</p>
	<p><b>3. Ziel:</b>  <b>Kooperation und Freiräume</b> – Schülerinnen und Schüler sollen an der Gestaltung und Weiterentwicklung des Lern- und Lebensortes Schule unter der Berücksichtigung von lokalen und regionalen Herausforderungen nachhaltiger Entwicklung beteiligt werden. Dafür schaffen, fördern und stärken Schulen Aktions- und Freiräume für Kinder und Jugendliche. Die damit einhergehende Öffnung von Schulen bezieht die Kooperation mit lokalen und regionalen Partnern unter dem Aspekt der nachhaltigen Entwicklung ein. Die Länder prüfen, wie dafür verlässliche Rahmenbedingungen für schulische Kooperationen mit zivilgesellschaftlichen Akteuren geschaffen werden können. Bund und Länder prüfen vor dem Hintergrund bereits bestehender Möglichkeiten weitere Handlungsoptionen.</p>
	<p><b>4. Ziel:</b>  <b>Ebenen und Struktur</b> – Schülerinnen und Schüler sollten motiviert und befähigt werden, sich in allen sie betreffenden Angelegenheiten auf Schul-, Kommunal-, Landes- und Bundesebene zu beteiligen. Geeignete institutionelle und informelle Formen einer Beteiligung sollten genutzt und ggf. weiterentwickelt werden, sodass sichergestellt ist, dass ihr Wissen und ihre Sichtweisen berücksichtigt und ihr Handeln wirksam werden kann.</p>

**Quelle: BMBF (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung, S. 24-29. Eigene Darstellung**

## Anhang H: Beispiel für eine Modulbeschreibung

aus: Landkreis Waldeck Frankenberh (o.J.): BNE-Diplom- „Clever macht Zukunft“, S. 26-27

mögliche Kooperationspartner	mögliche Inhalte
<ul style="list-style-type: none"> <li>Bezirkslandfrauenverein Waldeck Burg Hessenstein</li> <li>Fachdienst Landwirtschaft Naturpark Diemelsee</li> <li>Naturpark Kellerwald-Edersee</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Welchen Einfluss hat Ernährung auf unsere Umwelt?</li> <li>Wie sieht eine gesunde, nachhaltige Ernährung aus?</li> <li>Verarbeitung regionaler und saisonaler Produkte.</li> <li>Kräuter und Pilze</li> <li>Für die Schulen:             <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Gemeinsamer „nachhaltiger“ Einkauf (Kein Plastik, Regionalität...)</li> </ul> </li> </ul>
Handlungsziele	Indikatoren
<ul style="list-style-type: none"> <li>Den Kindern werden praktische Erfahrungen mit saisonalen Obst- und Gemüsesorten ermöglicht.</li> <li>Gesunde, regionale Lebensmittel werden in den Schullalltag integriert.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Kinder kennen die Herkunft verschiedener Lebensmittel sowie klimafreundliche Alternativen.</li> <li>Die Kinder lernen regionales und saisonales Obst und Gemüse kennen und können dieses benennen.</li> <li>Die Kinder kennen Möglichkeiten, um die Haltbarkeitsdauer von Lebensmitteln zu verlängern (Richtige Lagerung, Einkochen, Einfrieren etc.).</li> <li>Die Verarbeitung und der Verzehr klimafreundlicher Lebensmittel gehört zum Konzept einer gesunden Esskultur an der Schule.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Zeitlicher Umfang:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>„Bauernhof als Klassenzimmer“:                 <ul style="list-style-type: none"> <li>ca. 2 Schulstunden themengebundene Unterrichtseinheit</li> <li>ca. 4 Schulstunden Exkursion</li> </ul> </li> <li>Verarbeitung regionaler und saisonaler Produkte auf der Burg Hessenstein (ca. 3-4 Zeitstunden).</li> <li>Angebote der Naturparke ca. 3 Zeitstunden.</li> <li>Ernährungsführerschein: 6x Doppelstunde (zwei Stempel im Stempelpass)</li> </ul> </li> </ul>	

### Modul 7: Ernährung und Lebensmittel – Der Einfluss auf den ökologischen Fußabdruck

(Sachkundeunterricht: 2.2.12 Körper, Fächerübergreifendes Aufgabengebiet: 1.1 Gesundheitsverziehung)

Nicht nur eine gesunde Ernährung und Lebensmittelauswahl sind wichtige Bestandteile der Bildung für nachhaltige Entwicklung, sondern auch der Einfluss unserer Ernährung auf das Klima. Viele gesunde Lebensmittel wachsen nicht in unseren Breiten und haben somit einen sehr schlechten ökologischen Fußabdruck. Als Beispiel ist hier die gesunde Avocado zu nennen, die allerdings per Schiff oder Flugzeug nach Deutschland importiert werden muss. Damit hat diese kleine Frucht einen sehr schlechten ökologischen Fußabdruck und produziert indirekt sehr große Mengen CO<sub>2</sub>.

Unter den Aspekten „Regionalität“ und „Saisonalität“ sollen den Kindern die Grundlagen über entsprechende Lebensmittel und deren Einfluss auf Klima sowie Natur vermittelt werden. Denn anstelle der hippen Chia-Samen, die extra aus Südamerika einreisen, gibt es beispielsweise die genauso gesunden und leckeren Leinsamen hier bei uns in Deutschland.

Im Rahmen einer gesunden Ernährung sollten auch die Themen Nährstoffbedarfe, Zucker und Fleischkonsum bzw. Veganismus/Vegetarismus thematisiert werden. Mögliche Inhalte könnten der menschliche Nährstoffbedarf sowie der Nährstoffgehalt verschiedener Lebensmittel, die Auswirkungen von erhöhtem Zuckerkonsum auf Körper und Geist sowie versteckte „Zuckerfallen“ in Lebensmitteln oder die gesunde und klimatisch vertretbare Menge an Fleisch sein.

Um den Kindern die alltäglichen Herausforderungen einer nachhaltigen und gesunden Ernährung zu verdeutlichen, könnten zudem beispielsweise „nachhaltige Einkäufe“ mit verschiedenen Aufgabenschwerpunkten geplant und durchgeführt werden.

Ein Kooperationspartner ist der Fachdienst Landwirtschaft mit dem Projekt „Bauernhof als Klassenzimmer“. Auf der Burg Hessenstein setzen sich die Schüler\*innen mit der Herkunft unserer Lebensmittel sowie den Begriffen „Saisonalität“ und „Regionalität“ auseinander. Auf dem Hobokocher können sie frisches Gemüse verarbeiten und ihre eigene Suppe kochen. Die Naturparkführer des Naturparks Kellerwald-Edersee bieten spannende Führungen zu Kräutern und Pilzen an. Der Naturpark Diemelsee ermöglicht spannende Naturerlebnisführungen, bei denen sich die Kinder je nach Jahreszeit mit ausgewählten Themen auseinandersetzen können. Der Bezirkslandfrauenverein Waldeck bietet für Grundschulklassen den Ernährungsführerschein an. Dieser kann in sechs Doppelstunden erworben werden und wird mit zwei Stempeln im Stempelpass belohnt.

Zur Festigung nachhaltiger Denk- und Lebensweisen wäre es daher wünschenswert, das Thema über die Projekttage hinaus in der Schule zu behandeln. Mögliche Beispiele könnten der gemeinsame Anbau von Obst und Gemüse oder das regelmäßige Durchführen eines „gesunden Frühstückes“ sein. Des Weiteren lassen sich die Inhalte sehr gut fächerübergreifend mit dem Curriculum verbinden.

**Eigenständigkeitserklärung**

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Frankenberg/Eder, 29.04.2024

---

Susanne Steuber