Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

Andreas ZOPFF & Mario REICH
(Universität Magdeburg)

Über einen Versuch, nachhaltig Bilanz zu ziehen – Hamburger Schulen machen BNE!

bwp@-Format: **Berichte & Reflexionen**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe50/zopff_reich_bwpat50.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **50** | Juni 2026

Nachhaltigkeit in der Berufsbildung – kritisch-konstruktive Bilanzierung

Hrsg. v. **Lars Windelband, Karl Wilbers, Julia Kastrup & Harald Hantke**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2026

CC BY SA

ANDREAS ZOPFF & MARIO REICH
(Universität Magdeburg)

Über einen Versuch, nachhaltig Bilanz zu ziehen – Hamburger Schulen machen BNE!

Abstract

Was passiert, wenn der Anspruch einer nachhaltigen Schulentwicklung auf die Realität des Schulalltags trifft? Genau hier setzt der vorliegende Beitrag an. Ausgangspunkt ist der Hamburger Masterplan BNE 2030, der u.a. Schulen dazu auffordert, nachhaltige Entwicklung nicht punktuell, sondern als Aufgabe der gesamten Schulgemeinschaft im Sinne eines Whole School Approach zu verstehen. Doch wie wird dieser Anspruch/ diese Empfehlung an Schulen tatsächlich verstanden? Um dies zu klären, begeben sich die beiden Autoren auf eine empirische Spurensuche an fünf Hamburger Schulen und präsentieren erste Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie in fünf Fällen. Der Beitrag rekonstruiert die ersten Befunde und fragt nach Gelingensbedingungen, Unterstützungsstrukturen, Herausforderungen sowie systemischen Grenzen. Er lädt dazu ein, Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht als Zusatzthema oder Belastung, sondern als Gewinn und wichtigen Part zukunftsfähiger Schulentwicklung zu verstehen.

An attempt to take stock in a sustained manner – Hamburg schools are implementing ESD!

What happens when the demand for sustainable school development meets the reality of everyday school life? This is precisely where this article comes in. The starting point is Hamburg's ESD 2030 Master Plan, which calls on schools, among others, to understand sustainable development not as a one-off task, but as a task for the entire school community in the sense of a whole school approach. But how is this aspiration/recommendation actually understood in schools? To clarify this, the two authors embark on an empirical search for clues at five schools in Hamburg and present the initial results of a qualitative longitudinal study in five cases. The article reconstructs the initial findings and asks about conditions for success, support structures, challenges, and systemic limitations. It invites us to understand education for sustainable development not as an additional topic or burden, but as a benefit and an important part of sustainable school development.

***Schlüsselwörter**:* *BBNE, Wirkungsorientierung, Whole School Approach, Transformation, qualitative Forschung*

bwp@-Format: ☑ **BERICHTE & REFLEXIONEN**

1 Einleitung

> »Immer häufiger fragen wir uns, ob das, was Menschen lernen, wirklich relevant ist für ihr Leben und ob es dazu beiträgt, das Überleben unseres Planeten zu sichern.« (Stefania Giannini 2021)

Dieses Zitat ist wahrscheinlich aktueller, denn je. Es wurde noch vor der Corona-Pandemie und vor einer möglichen „KI-Revolution“ ausgesprochen. Die Zukunft erscheint seitdem komplexer; die Welt dreht sich scheinbar schneller[1]. Im Interesse unseres eigenen Überlebens müssen wir lernen, nachhaltig in dieser unübersichtlicheren Welt zusammenzuleben. In diesem Kontext ist es notwendig, die Art und Weise zu ändern, wie wir als Individuen und als Gesellschaft denken und handeln. Damit dies geschehen kann, muss sich (auch) Bildung ändern, um eine friedliche und nachhaltige Welt für das Überleben und den Wohlstand heutiger und künftiger Generationen zu schaffen (UNESCO, 2021, S. III). Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) ist dabei ein wichtiger Baustein, um die gesellschaftlichen Transformationsprozessen zu verstehen, zu begleiten sowie selbstwirksam zu handeln und handlungsfähig zu bleiben. Der Hamburger Masterplan BNE 2030 formuliert für diesen Baustein, basierend für die berufliche Bildungslandschaft, u.a. folgendes Ziel: „Die berufsbildenden Schulen verstehen BNE im Rahmen ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung als Aufgabe der ganzen Schulgemeinschaft und der beteiligten Partner“ (Masterplan BNE, 2021, S. 26).

Mittlerweile sind fast fünf Jahre vergangen – Zeit für eine Bilanz! Die Professur für Berufspädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität begleitet den Masterplan BNE 2030 seit 2021. Der vorgeschlagene Beitrag setzt an den Erfahrungen aus dieser wissenschaftlichen Begleitung an, indem zunächst der Hamburger Masterplan BNE 2030 sowie ein konkretes Teilforschungsprojekt der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt werden (1). Daran anschließend wird der Whole School Approach (WSA) Ansatz vorgestellt; er ermöglicht für Menschen in Ausbildung eine glaubhafte und nachvollziehbare Ausrichtung des Lernangebotes auf Nachhaltigkeit und dies bedeutet, dass sich auch die Schule selbst als nachhaltige Organisation betrachtet und entwickelt (Reich, 2024). Der Anspruch besteht darin, (B)BNE in den Schulalltag sowie alle Lernfelder sowie Ergänzungsfächer zu integrieren, diese stärker untereinander und mit einem nachhaltigen gesamtinstitutionellen Ansatz zu verbinden (Holst & Hantke, 2023, S. 14). (B)BNE ist somit eine ganzheitliche Querschnittsaufgabe der Schulentwicklung, die für alle Bildungsprozesse eine hohe Relevanz besitzt und die strukturelle Verankerung von Nachhaltigkeit in der Schulorganisation und im Schulalltag fokussiert (Holst & Hantke, 2023, S. 12) (2). Im Folgenden Kapitel wird die Methodologie des Teilprojektes der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt: Mit Leitfadeninterviews, einer qualitativen Interviewanalyse nach Kuckartz (2022) sowie einer quantitativen Erhebung wurden und werden umfangreiche Daten erhoben, um Inputs, Outputs, Outcomes (und Impacts) qualitativ auszuwerten und im Kontext der strukturellen Verankerung von (B)BNE zu interpretieren (3). Im weiteren Verlauf werden die ersten Ergebnisse dieser insgesamt dreiteiligen Längsschnittuntersuchung an fünf Hamburger Schulen dargestellt, in den Gesamtkontext des Hamburger Masterplans sowie innerhalb der Wirkungsorientierung eingeordnet (vgl. PHINEO, 2021, 5–6). Anhand der fünf Fälle sowie der drei Erhebungszeiträume bis 2029/2030 wird im Laufe der Zeit ein Bild entstehen, wie BNE an den jeweiligen Schulen gedacht, gelebt und erfolgreich umgesetzt wird[2], welche Ressourcen zur Verfügung stehen, welche Unterstützungsstrukturen bestehen, was zielführend ist, welche Gelingensbe-

[1] *VUCA* (Volatilität, Unsicherheit, Komplexität, Ambiguität), *RUPT* (rapide, unvorhersehbar, paradox, verworren) oder *BANI* (brüchig, ängstlich, nicht-linear, unbegreiflich) sind bekannte Begriffe/ Schlagworte, die die Welt, in welcher wir leben und lernen versuchen zu beschreiben (https://www.vuca-welt.de/vuca-bani-rupt-tuna/).

[2] Während der wissenschaftlichen Begleitung des Masterplans fällt immer wieder eine „unübersichtliche und heterogene Vielfalt der Verständnisse von BNE“ auf (vgl. Michelsen, 2011).

dingungen vorliegen, wie Herausforderungen wahrgenommen werden und diesen begegnet wird, und wo auch Grenzen sowie mögliche systemische blinde Flecken vorzufinden sind (4). In einem Fazit werden die bisherigen Ergebnisse reflektiert, zur Diskussion gestellt und mögliche Herausforderungen für die Arbeit bis 2030 benannt (5).

2 Der Masterplan BNE 2030 der Freien und Hansestadt Hamburg

Der Freien und Hansestadt Hamburg hat als erste Großstadt und erstes Bundesland in Deutschland einen „Masterplan BNE 2030“ auf den Weg gebracht, durch den BNE in allen Bildungsbereichen systematisch verankert werden soll (Bundesregierung, 2023). Der Hamburger Senat hat am 2.August 2016 die Umsetzung des „Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in Hamburg beschlossen und die Behörde für Umwelt, Klima, Energie und Agrarwirtschaft (BUKEA) mit der Entwicklung eines Aktionsplans BNE für Hamburg beauftragt.

2.1 Relevanz und Rahmung der (beruflichen) Bildung für nachhaltige Entwicklung

Ausgehend von der UN-Dekade BNE (2005–2014) und dem anschließenden Weltaktionsprogramm (2015–2019) wurde mit BNE 2030 ein neues internationales Rahmenprogramm auf den Weg gebracht. Es wurde vom 206. UNESCO-Exekutivrat sowie der 40. UNESCO-Generalkonferenz beschlossen und später von der 74. UN-Generalversammlung anerkannt. Ziel von BNE 2030 ist es, den Weg des Weltaktionsprogramms konsequent fortzuführen: Bildung und Lernen sollen so ausgerichtet werden, dass sie nachhaltige Entwicklung wirksam unterstützen – mit einem klaren Bezug auf die Umsetzung der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs) (UNESCO, 2021).

Dabei ist BNE 2030 insbesondere mit SDG 4 verknüpft, das chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle betont – vor allem mit dem SDG-Unterziel 4.7. Zugleich wirkt BNE als Querschnittsansatz in alle weiteren SDGs hinein und stärkt eine Bildungsperspektive, die Verantwortung für Gegenwart und Zukunft ins Zentrum rückt (UNESCO, 2021).

Ebenso hebt die Kultusministerkonferenz (KMK) im Orientierungsrahmen Globale Entwicklung hervor, wie zentral Bildungsqualität gerade unter Bedingungen multipler globaler Krisen ist: Schule soll demnach ein tragfähiges Fundament für zukunftsfähige Entwicklung sichern (KMK, 2016, S. 16).

2.2 Die Bedeutung für die (Hamburger) Bildungslandschaft

Der Hamburger Masterplan BNE 2030 ist, wie bereits zuvor erwähnt, der Hamburger Beitrag zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms der UNESCO. Der Masterplan BNE 2030 ist in sechs Bildungsbereiche sowie einen übergeordneten Bereich eingeteilt; insgesamt liegen 20 Handlungsfelder, 40 Ziele und 97 Maßnahmen vor, die das Ziel haben, BNE in der Hamburger Bildungslandschaft strukturell zu verankern (Masterplan BNE, 2030; 2021).

Mit direktem Bezug zur Hamburger Bildungslandschaft formuliert der Masterplan BNE 2030 im Bereich der Arbeitsgruppe III (Berufliche Bildung) unter Handlungsfeld 1 (BNE als Aufgabe der beruflichen Bildung) Ziel 2: Die berufsbildenden Schulen verstehen BNE im Rahmen ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung als Aufgabe der ganzen Schulgemeinschaft und der beteiligten Partner (Masterplan BNE, 2021, S. 26).

Um dieses Ziel zu erreichen, sollen Schulen BNE schrittweise und nachhaltig als Aufgabe der ganzen Schule in ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung implementieren, denn „Bildung für nachhaltige Entwicklung ist Aufgabe der beruflichen Bildung und damit der ganzen Schulgemeinschaft und ihrer außerschulischen Partner […]“ (Masterplan BNE, 2021, S. 26).

Ebenso formuliert der Masterplan in Bezug auf die Allgemeinbildung (Arbeitsgruppe II (AG Schule)) unter Handlungsfeld 1 (BNE als Aufgabe der ganzen Schule) Ziel 2: Die Hamburger Schulen verstehen im Rahmen ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse BNE als Aufgabe der ganzen Schule und aller beteiligten Gruppen (Masterplan BNE, 2021, S. 21). BNE als Aufgabe der ganzen Schule meint (ebd.):

> *„Es geht darum, Nachhaltige Entwicklung auf allen Ebenen schulischer Bildung und Erziehung ganzheitlich und systemisch zu verankern (Whole School Approach). Das betrifft die Tätigkeitsfelder aller, die in und für Schule Verantwortung tragen. Schulen leisten damit einen Beitrag zu einer Nachhaltigkeitskultur, der über die Schulen selbst hinausreichen und auch auf gesellschaftlicher Ebene wirksam werden kann.“*

Der Hamburger Masterplan BNE 2030 formuliert damit einen klaren Anspruch: Bildung für nachhaltige Entwicklung soll nicht punktuell oder projektbasiert, sondern strukturell und systemisch im Sinne eines WSA verankert werden. Schulen werden als zentrale Akteure gesellschaftlicher Transformation adressiert und zugleich in die Verantwortung genommen, nachhaltige Entwicklung als Aufgabe der gesamten Schulgemeinschaft zu verstehen. Offen bleibt jedoch, wie dieser Anspruch im schulischen Alltag konkret aufgegriffen, interpretiert und umgesetzt wird (oder werden kann).

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an. Er begibt sich auf eine empirische Spurensuche an fünf Hamburger Schulen, um Antworten zu finden.

2.3 Wir machen jetzt BNE! – eine Spurensuche in fünf Fällen

An der Umsetzung des Hamburger Masterplans BNE 2030 sind eine Vielzahl behördlicher sowie zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure beteiligt; ebenso ist für den gesamten Umsetzungsprozess seit dem 01.01.2022 eine wissenschaftliche Einrichtung beauftragt worden, die Evaluation durchzuführen und die Projektgruppe „Hamburg lernt Nachhaltigkeit“ (HLN) sowie die Koordinierungsstelle zu beraten, denn der gesamte Prozess der Umsetzung des Masterplans BNE 2030 soll in seinen Auswirkungen, der Qualität und seiner Wirksamkeit auf die Hamburger Bildungsbereiche begleitet und erforscht werden (Masterplan BNE, 2021, S. 12).

Vor diesem Hintergrund und im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurde das Teilprojekt „Wir machen jetzt BNE! - Eine Spurensuche in fünf Fällen. Schulentwicklung im Längsschnitt: eine qualitative Fallstudie an Hamburger Schulen“ gestartet, welches die Grundlage für

die folgenden Ansichten, Ergebnisse usw. darstellt. Während der Laufzeit des Projektes werden eine Stadtteilschule, ein Gymnasium sowie drei (+eine)[3] Berufsschulen in drei Erhebungszeiträumen (2025, 2027 und 2029/2030) interviewt und begleitet. Ein Schwerpunkt ist die Untersuchung, inwiefern und unter welchen Bedingungen Nachhaltige Entwicklung auf allen Ebenen schulischer Bildung (und Erziehung) ganzheitlich und systemisch verankert werden kann (Whole School Approach).

3 Der Whole School Approach für eine (B)BNE

Um als Gesellschaft nachhaltig zusammenzuleben, ist es essenziell, unser Denken und Handeln zu transformieren. Dies erfordert auch eine Veränderung in der Bildung, um eine nachhaltige und friedliche Zukunft zu sichern (UNESCO, 2021, III). In einer sich schnell verändernden Welt kann die Idee einer Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) von entscheidender Bedeutung sein. Die Entwicklung einer Bildungseinrichtung kann durch BBNE so gestaltet werden, dass sie anpassungsfähig, transparent und zeitgemäß bleibt. Die Ausrichtung im Sinne einer BBNE befähigt Schulen, zukünftige Herausforderungen und individuelle Bedürfnisse zu meistern (vgl. Kuhlmeier et al., 2024; Kuhlmeier et al., 2025, S. 41–44).

Ein wichtiger Ansatz zur Implementierung von BBNE ist der Whole School Approach. Dieser Ansatz fördert partizipative und gemeinschaftliche Initiativen, um die Lernkultur, Schulstruktur sowie Führungs- und Entwicklungsstrategien nachhaltig zu verändern. Glaubwürdige zeitgemäße Bildung orientiert sich an Nachhaltigkeit, was bedeutet, dass Schulen auch als nachhaltige Organisationen agieren müssen. Das Ziel ist es, dass die Prinzipien der Nachhaltigkeit im Alltag gelebt werden (Holst & Hantke, 2023, S. 14). BBNE kann daher kein zusätzliches Thema oder sogar ein zusätzliches Unterrichtsfach darstellen, sondern fließt integrativ in alle Lernfelder und Fächer ein. So verstanden ist BBNE ein durchdringendes Element der Schulentwicklung, denn so Holst & Hanke (2025): „Nachhaltigkeit ist kein Status, sondern ein fortwährender und gemeinsamer Lernprozess. Eine Schulentwicklung zu Nachhaltigkeit im Sinne eines WSA ist partizipativ und damit ein Lernraum für Demokratie und Mitgestaltung“ (Holst & Hantke, 2025, S. 16).

Im Rahmen des WSAs wird die Schule zu einem Vorbild und gleichzeitig zu einem Raum für Experimente und Lernen, welcher sich an fünf Handlungsfeldern orientiert:

Lernkultur: Der Wandel hin zu einer nachhaltigen Bildungsinstitution beeinflusst direkt die Lehrmethoden. Ziel ist es, berufliche Kompetenzen mit ökologischer, sozialer und wirtschaftlicher Nachhaltigkeit zu verknüpfen (Kuhlmeier & Vollmer, 2018, S. 138–140.; KMK, 2021, S. 14). Lehrende sind dabei die Begleiter der Lernenden. Lernende sollen selbstständig und kollaborativ wirken, wodurch sie bedeutende Erfahrungen der Selbstwirksamkeit sammeln

[3] Als Abteilungsleiter für Organisationsentwicklung und Transformation an einer Hamburger Berufsschule ist der Co-Autor dieses Beitrags selbst in Prozesse der Schulentwicklung und der Implementierung von (B)BNE eingebunden. Diese Nähe zum Forschungsfeld wird nicht als methodischer Nachteil, sondern als potenzielle Ressource im Sinne einer feldnahen, reflexiven Forschungsperspektive verstanden. Zugleich werden mögliche Verzerrungen durch systematische Selbstreflexion, transparente Dokumentation und methodische Triangulation im Rahmen der Arbeit berücksichtigt.

können (Zierer et al., 2023, S. 87). Das Ziel ist eine handlungsorientierte, innovative Pädagogik, um Lernende in die Lage zu versetzen, Wissen und Bewusstsein zu entwickeln, um im Sinne einer nachhaltigen Transformation der Gesellschaft zu handeln (UNESCO, 2021, S. 7–11.).

Schulkultur: Die sich wandelnde Lernkultur bringt eine Weiterentwicklung der Schulkultur mit sich, die durch wertschätzende Interaktion, positives Feedback und Fehlerkulturen geprägt ist. Inklusion und Diversität werden als Chancen gesehen, um gesellschaftliche Teilhabe zu fördern (Wansing, 2015, S. 53). Ebenso entsteht eine (neue) Form der Kommunikation über nachhaltige Entwicklung (Holst & Hantke, 2025, S. 16).

Lern- und Lebensraum: Ein Ziel ist u.a. eine klimaneutrale Schule bis 2030 (UNESCO, 2021). Dies umfasst nachhaltige Architektur und die Ermutigung der Schüler*innen, aktiv an der Transformation ihrer Bildungsumgebung mitzuwirken (Holst & Hantke, 2025, S. 16).

Führung und Schulentwicklung: Eine kollegiale Führungskultur fördert demokratische Entscheidungsprozesse und erlaubt eine transformative Schulentwicklung. Eine erfolgreiche Umsetzung gelingt, indem Vorbildfunktionen übernommen und neue Strukturen initiiert werden (Oestereich & Schröder, 2020, S. 20). Alles sind involviert, denn Nachhaltigkeit bedeutet Verantwortung – für die Leitung (Vorbildfunktion) sowie für alle Beteiligten (Holst & Hantke, 2025, S. 16).

Gesellschaftliche Wirkung (Impact): Schulen sollen externe Partnerschaften pflegen, um lokale bis globale Bildungslandschaften zur Nachhaltigkeit mitzugestalten. Dieses Engagement wird durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit unterstützt, die den nachhaltigen Wandel fördert. Ziel ist es, dass Schulen durch Ressourcen und Leistungen konkrete gesellschaftliche Veränderungen bewirken und nachhaltige Netzwerke aufbauen.

4 Methodologie sowie erste Zugänge ins Feld

Übergeordnet folgt das Projekt dem Grundkonzept längsschnittlich angelegter Fallstudien sowie eines qualitativ dominierten Mixed-Methods-Forschungsansatzes und versucht u.a. auf folgende Forschungsfragen wirkungsorientierte (Input, Output, Outcome, (Impact)) Antworten zu finden:

(1) „Wie gelingt die strukturelle Verankerung von BNE sowie die Umsetzung des Whole School Approach an Hamburger Schulen?“
(2) „Was sind Gelingensbedingungen und Herausforderungen?“
(3) „Welche (Aus-)Wirkungen zeigen sich bei Akteuren und in den schulsystematischen Strukturen?“

Kern ist dabei, wie bereits erwähnt, die Untersuchung, inwiefern und unter welchen Bedingungen Nachhaltige Entwicklung auf allen Ebenen schulischer Bildung (und Erziehung) ganzheitlich und systemisch (konstante Unterrichts- und Schulentwicklung (auch) im Sinne des WSA) verankert werden kann – denn: am Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung orientieren sich Schulleben, Organisation und Schulmanagement (Masterplan, 2021, S. 21). Bedingungen meint hier also sowohl Gelingensbedingungen als auch Herausforderungen: Ambivalenzen (zum Bei-

spiel Widersprüche zwischen Anspruch und schulischem Alltag), Grenzen (Ressourcen) sowie blinde Flecken innerhalb des Systems.

Für dieses mehrdimensionale Analysevorhaben eignet sich ein Mixed-Methods-Ansatz: Die Fallstudien, welche primär auf leitfadengestützte Gruppeninterviews mit den schulischen Akteur*innen basieren, stehen im Zentrum der Forschung und werden durch die quantitative Befragung („*harte*“ Zahlen, Daten, Fakten) sowie eine Dokumentenanalyse ergänzt, denn so Kuckartz (2014): *„Die Behauptung ist: Man gewinnt durch Mixed-Methods, d. h., man kann ein komplexes Problem besser verstehen, wenn man beide Seiten beleuchtet, die quantitative des Zählens und die qualitative des Sinnverstehens“* (Kuckartz, 2014, S. 53).

Im Wesentlichen ist dieser Mixed-Methods-Ansatz – laut Creswell und Plano Clark – als paralleles Design (convergent design (Basisform)), bei dem parallel zueinander qualitative und quantitative Daten erhoben werden, zu definieren. Die Daten selbst werden unabhängig voneinander ausgewertet und erst im Rahmen der Interpretation zusammengeführt (Schreier et al., 2023, S. 349). Die Integration der Daten, Ergebnisse und Schlussfolgerungen kann in frühen Projektphasen oder in der Schlussphase des Projektes erfolgen (Kuckartz, 2014, S. 33). Aufgrund der Einbettung in das Grundkonzept der Fallstudie liegt darüber hinaus eine komplexere Anwendung der zuvor beschriebenen Basisform vor - nämlich: durch die Integration eines Mixed Methods mit einem anderen, in der Methodenliteratur bereits etablierten Design (Schreier et al., 2023, S. 349).

4.1 Fallstudienstruktur und Zugang zum Feld

Das Fallstudiendesign kennzeichnet sich im Sinne der qualitativen empirischen Sozialforschung durch einen „komplexe[n] und hinsichtlich der Wahl der Datenerhebungsmethoden offene[n] Forschungsansatz“ (Borchardt & Göthlich, 2009, S. 33; vgl. hierzu ausführlich in: Schulze, 2021, S. 144). Diese Ausgangssituation ist für dieses Teilprojekt zielführend, um zum einen die zuvor geschilderte Komplexität in Bezug auf die strukturelle Verankerung von BNE und die Umsetzung eines WSA multiperspektivisch zu betrachten und zum anderen die Forschungsfragen qualitativ, erkenntnisgewinnend und in geeigneter Weise beantworten zu können.

Die differenzierte Analyse der fünf Fälle ermöglicht sowohl im laufenden als auch zukünftigen Prozess ein fallorientiertes Vorgehen sowie die Anwendung von Strategien zur Auswertung und Interpretation der Daten und Ergebnisse – es wird nunmehr versucht, den einzelnen Fall multimethodisch in seiner Komplexität während des gesamten Analyseprozesses zu untersuchen (Schulze, 2021, S. 145). Dadurch entsteht im Laufe der Zeit ein ganzheitliches und tieferes Verständnis – auch und vor allem in Bezug auf die Gemeinsamkeiten und der Unterschiede – für den Prozess der strukturellen Verankerung von BNE und die Umsetzung des WSA an den einzelnen Fallschulen.

Nun bleibt die Frage zu klären, wie die Fallschulen ausgewählt wurden? Diesem Prozess liegt eine bewusste, kommunikative sowie kriteriengeleitete Auswahl zu Grunde, sodass präzise geklärt werden konnte, *„[…] in welchem Feld, unter Nutzung welchen Feldzugangs und vermittelt durch welche Kontaktpersonen geforscht werden kann […]“* (Atteslander, 2008, S. 90). Ziel

war es, Typen von Fällen auszuwählen, die zum einen zur Erreichung des Forschungsziels beitragen und sich zum anderen anhand bestimmter Merkmale ähneln oder unterscheiden lassen. Diese lassen sich wie folgt beschreiben:

(1) Die Schulen sind Teil des im Hamburger Schulsystems.
(2) Die allgemeinbildenden Schulen sind teilnehmende Schulen im Rahmen des Pilotprojektes der AG Schule.
(3) Sowohl mindestens eine Stadtteilschule als auch ein Gymnasium sind auszuwählen.
(4) Die berufsbildenden Schulen sind Schulen, die in Absprache mit dem Hamburger Institut für Berufliche Bildung (Referatsleiter BBNE) Interesse bekunden.
(5) Die berufsbildenden Schulen sind aus dem wirtschaftlichen als auch aus dem gewerblich-technischen Bereich zu wählen.
(6) Für alle Schulen gilt: Mindestens ein Teil der (erweiterten) Schulleitung, die Koordination für BNE oder die/ der BNE-Beauftragte (o. ä. Funktionsstellen) und Schüler*innen sind Teilnehmende der Gruppeninterviews über drei Erhebungszeiträume.

Atteslander (2008) stellt dazu fest, dass bei den Forscher*innen die Felderschließung, der Feldzugang und die Feldarbeit ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen, Flexibilität, Empathie und Mut vorrausetzen und sie eine soziale sowie fachliche Kompetenz genauso aufbringen müssen wie ein hohes Maß an praktischem Engagement (Atteslander, 2008, S. 91). Hinzugefügt werden sollte noch eine ausgeprägt hohe Frustrationstoleranz sowie eine ausreichende Portion Optimismus (mehr dazu in Kapitel 5.3).

4.2 Quantitative Erhebung

Im Rahmen der ersten Erhebungswelle wurde eine standardisierte Onlinebefragung durchgeführt. Ziel dieser Erhebung war es, strukturelle Rahmenbedingungen – insbesondere im Bereich des Inputs, also der personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen – systematisch zu erfassen und damit die qualitativen Befunde zu kontextualisieren. Die quantitative Erhebung erhebt keinen Anspruch auf eine Stichprobe im statistischen Sinne, sondern soll eine strukturierte Innensicht auf jeweiligen Fallschulen ermöglichen. So „gewinnt“ die qualitativ-dominierende Forschung an Qualität, wenn auch zahlenmäßige Angaben gemacht werden, durch die Kontextualisierung ergibt sich ein besseres Verständnis der untersuchten Fälle; das Wissen und die Erkenntnisse, die das Forschungsprojekt liefert, sind umfangreicher, mehrperspektivischer und dadurch vollständiger (Kuckartz, 2014, S. 54). Dadurch ermöglicht die quantitative Erhebung eine differenzierte Betrachtung von Ressourcenlagen und organisatorischen Voraussetzungen und unterstützt im weiteren Verlauf die fallvergleichende Analyse, die Formulierung der Ergebnisse sowie die Schlussfolgerungen.

Der Fragebogen wurde digital (www.edkimo.com) umgesetzt und richtete sich an zentrale schulische Akteur*innen (BNE-Beauftragte/ Koordinator*innen für BNE, Abteilungsleitungen mit Querschnitt) der jeweiligen Fallschulen. Inhaltlich gliederte sich die Onlinebefragung in vier Bereiche:

1. Ressourcen (z. B. personelle Zuständigkeiten, Deputate, Budgetfragen, Fortbildungsangebote)

2. Strukturen (z. B. Verankerung im Leitbild, Einbindung von Gremien, Entscheidungsprozesse)
3. Akteure (z. B. Koordinationsverantwortung, Beteiligung verschiedener Gruppen)
4. Unterstützungsbedarf (Wunschäußerungen)

Die Items wurden überwiegend als Mehrfachauswahl- oder Skalenfragen konzipiert, ergänzt durch einzelne Freitextfelder.

4.3 Qualitative, leitfadengestützte Gruppeninterviews

Zentraler Bestandteil der Datenerhebung innerhalb dieses Forschungsprojektes sind teilstrukturierte, leitfadengestützte Gruppeninterviews. In der Befragung sind qualitative, leitfadengestützte Interviews eine weit verbreitete, ausdifferenzierte sowie methodologisch gut ausgearbeitete Methode, um qualitative Daten zu erheben (Helfferich, 2014, S. 559). Bei der Befragung von Gruppen werden nicht nur die Fragen des Forschenden beantwortet, sondern die teilnehmenden Personen stellen sich möglicherweise selbst gegenseitig Fragen und interagieren im Verlauf des Interviews untereinander (Atteslander, 2008, S. 131). Es kann eine eigene Dynamik entstehen – auch in Einzelinterviews - und daher ist es wichtig, sich darüber bewusst zu werden, *„wie und mit welcher Begründung das Sprechen […] der interviewten Person[en] beeinflusst und gesteuert wird, indem in den Interviewablauf interveniert […]wird“* (Helfferich, 2014, S. 559f). Dabei unterstütz der Interviewleitfaden, als eine vorab vereinbarte und systematisch angewandte Vorgabe zur Gestaltung des Interviewablaufs. Dies beschreibt Helfferich (2014) wie folgt:

> *„Er kann sehr unterschiedlich angelegt sein […]. Der Leitfaden beruht auf der bewussten methodologischen Entscheidung, eine maximale Offenheit (die alle Möglichkeiten der Äußerungen zulässt) aus Gründen des Forschungsinteresses oder der Forschungspragmatik einzuschränken. Die Erstellung eines Leitfadens folgt dem Prinzip „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“.* (Helfferich, 2014, S. 560)

Durch diese Überlegungen und die damit einhergehende (gedanklichen) Vorstrukturierung des Leitfaden und des Ablaufs kann vermieden werden, in für das Forschungsinteresse nicht relevante Themenbereiche abzugleiten (Buddeberg, 2014, S. 141).

Für den Leitfaden der Gruppeninterviews wurden daher offen formulierte (Haupt-)Fragen konzipiert. Eingeleitet wurde das Gespräch durch die Frage, was für die befragten Menschen „gute BNE“ ist. Danach wurden die Fragen entlang der Wirkungsorientierung und somit in den Dimensionen Input, Output und Outcome entwickelt. Die Dimension Impact wurde nicht (direkt) im Rahmen der ersten Erhebungswelle thematisiert, da ein (messbarer) Impact und somit eine gesellschaftliche Wirkung zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht im Fokus der Forschung steht. Im Kontext der teilnehmenden Fallschulen bedeutet Wirkungsorientierung, dass die schulischen Projekte, Angebote, Vorhaben und/ oder Maßnahmen darauf ausgelegt sind, Wirkungen bei den Zielgruppen (Menschen im System Schule) zu erzielen (PHINEO, 2021, S. 5–7). *Wie sind „Wirkungen“ zu verstehen?* Wirkungen sind zunächst einmal Veränderungen. Veränderungen, die auf verschiedensten Wirkungsebenen wirken, zum Beispiel: Veränderungen von Fähigkeiten, Veränderungen im Verhalten sowie von der Lebenslage der Zielgruppen

(ebd.). Wirkungen, die diese zuvor beschriebenen Veränderungen bei den Zielgruppen erwirken, werden als Outcomes bezeichnet und diese ergeben sich in Folge von Leistungen (schulische Projekte, Vorhaben, Maßnahmen, Umsetzungen usw.). Inputs und Outputs selbst sind noch keine Wirkungen, aber sie sind essenzielle Voraussetzungen, um überhaupt Wirkungen zu erreichen – und daher zwingend Teil der Forschung (ebd.). Abschließende Frage im Rahmen der ersten Gruppeninterviews war stets ein Blick nach vorne (zum nächsten Erhebungszeitraum): was sich in den nächsten zwei Jahren verändert hat und welche Vorhaben angegangen wurden? Danach wurden die Daten transkribiert und für die Inhaltsanalyse vorbereitet.

In Bezug auf die Auswertung des vorliegenden (und zukünftig zu erhebenden) Datenmaterial wurde eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt (Kuckartz, 2022, S. 129). Das Codieren des Materials in mehreren Durchläufen erfolgt(e) zunächst deduktiv (Wirkungsorientierung, schulische Entwicklungsfelder: Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung, etc.), anschließend induktiv (zwei Zyklen zur Subkategorienbildung)4 - um weitere und notwendige Subkategorien (Kommunikation, externe Partner etc.) zu entwickeln und spezifische Aspekte detaillierter abbilden zu können. Dieses Vorgehen ermöglicht ein inhaltanalytisches Verfahren, welches für die fünf Fallstudien, verteilt auf drei Erhebungszeiträume, zielführende sowie notwendige und ausreichend qualitative Daten liefert (Kuckartz, 2022, S. 132-143). Die kodierten Textsegmente wurden/ werden momentan5 vertieft analysiert, indem weitere zentrale Kernaussagen innerhalb der Kategorien herausgearbeitet wurden/ werden. Die Kodierung erfolgt mithilfe der Software f4 und f4x.

5 Erste Ergebnisse - über einen Versuch, nachhaltig Bilanz zu ziehen

Im Folgenden werden erste und ausgewählte Ergebnisse der Analyse rekonstruktiv sowie evaluativ dargestellt. Rekonstruktiv meint die Deutungsmuster der befragten Personen, wie zum Beispiel „gute BNE“, Partizipation, Wirkung, Steuerung und Implementation im Datenmaterial beschrieben wurde und wie sie fallbezogen zu verstehen sind. Vor diesem Hintergrund meint evaluativ die Herausarbeitung von Gelingensbedingungen und Herausforderungen, welche im Rahmen der Interviews von den Befragten benannt bzw. in der Auswertung analysiert wurden. Die Darstellung folgt dem im Interviewleitfaden angelegten Fokus entlang der Wirkungsorientierung.

Im Rahmen dieses Beitrags wird der Fokus auf zentrale sowie exemplarische Aussagen gelegt und ausgewählte Ergebnisse, die das Gesamtvorhaben nachvollziehbar beschreiben, hervorgehoben.

5.1 Erste Ergebnisse der Interviews anhand der Wirkungsorientierung

„Gute BNE“ wird von allen Befragten nicht als enges Umweltthema, sondern als breiterer Rahmen nachhaltiger Entwicklung definiert. Dies wird von den Interviewten explizit formuliert:

[4] Momentan wird der zweite Subzyklus durchlaufen.

[5] Dies ist aufgrund des zweiten Subzyklus ein notwendiges Vorgehen.

„[…] dass dieses BNE-Thema nicht nur Umwelt ist […]. sondern eben auch Soziales und auch den Umgang miteinander […].“ (I1aTN2, Z. 3).

BNE wird demnach als Befähigung zur reflektierten Entscheidung und zum bewussten Handeln beschrieben – vor allem auch über das Wissen um Konsequenzen des persönlichen Handelns für die eigene und zukünftige Generationen:

„[…] Ausbeutung von Arbeitskräften […]. Dass die Schüler wissen…, welche Auswirkungen das hat […].“ (I1aTN3, Z. 4).

„Gute BNE“ erscheint damit für die befragten Schulen weniger als zusätzliches Themenfeld, sondern als eine systemische Querschnittsaufgabe, in welcher die Schüler*innen im Zentrum stehen – ganz im Sinne eines WSA. Bildung, Wissen und Perspektive sollen dazu beitragen, u.a. Entscheidungen informierter zu treffen und Zusammenhänge (ökonomisch, ökologisch und sozial) nicht auszublenden:

„Gute BNE ist eine Bildung, die alle erreicht. Die vor allen Dingen die Schüler*innen an der Schule abholt und sie in ihren Interessen begleitet, so dass sie ihre Zukunft gewinnbringend gestalten können.“ (I5aTN1, Z. 6).

„Also für mich wäre es: Bildung auf Augenhöhe zwischen Lehrerschaft und Schülerschaft. Und das vor einem großen Horizont. Einen allumfassenden (Blick), also nicht nur auf eine berufliche Schiene und technologisch eingegrenzt, sondern weltoffen. Immer den Blick im recht und links im Tun und Handeln.“ (I4aTN3, Z. 5)

„Für mich ist eine gute BNE das erste Wort, und zwar Bildung. Wir sind eine Bildungseinrichtung und die Bildungseinrichtung hat mit Schülern zu tun und Schülerinnen. Und wir müssen einfach gucken, dass die Schülerinnen und Schüler immer im Zentrum sind und dass wir sie mitnehmen, sozusagen. […] Ohne die Schüler und Schülerinnen macht es keinen Sinn. […]“ (I2aTN3, Z. 4).

BNE wird deutlich als Querschnittsaufgabe wahrgenommen, die soziale Teilhabe und (Bildungs-)Gerechtigkeit als zentrale Bestandteile nachhaltiger Entwicklung versteht. „Gute BNE“ wird nicht nur programmatisch und projektbasiert betrachtet, sondern es wird darauf hingewiesen, dass BNE strategisch und strukturell im System verankert werden muss:

„Für mich ist eine gute BNE, wenn sie strategisch implementiert ist, in einem Schulsystem und nicht immer gefühlsorientiert läuft. Gefühlsorientierung ist wichtig, aber wenn das strategische Element zu gering kommt, dann denkt man nicht zielorientiert, um eine entsprechende Wirkung zu erzielen. (I2aTN1, Z. 2)

Eng mit dem Verständnis „guter BNE“ verknüpft ist in allen Interviews die Vorstellung, dass Partizipation und Teilhabe nicht nur ein gewünschtes Beiwerk, sondern Qualitätsmerkmale für eine gelungene BNE und die Umsetzung des WSA sind. Lernen gelingt vor allem über Mitmachen, Erproben und Verantwortungsübernahme:

„Also ich finde, es ist wichtig, dass man solche Sachen behandelt, zum Beispiel im Unterricht oder aber auch durch solche Projekttage wie zum Beispiel den BNE Tag. Und dass es auch Ämter gibt, wie zum Beispiel den Umweltsprecher, die wir ja alle sind. Insofern finde ich es wichtig, dass die Schüler auch eine gute Einbindung damit haben

> und nicht nur vorne eine Lehrkraft steht und denen dann was erzählt, sondern dass die Schüler auch das gemeinsam miterleben können und ausprobieren können und so.“ (I1aTN1, Z. 2)

Zu ergänzen ist, dass zwar alle Schulen Partizipation und Teilhabe als wichtiges Element wahrnehmen, eine Schule ihre Schüler*innen bisher nicht aktiv in die Planung etc. von BNE Maßnahmen einbindet. Partizipation und Teilhabe werden nicht nur in Bezug auf das Lernen definiert, sondern auch stark in Bezug auf vorhandene Ressourcen und organisatorisch gedacht. In einem Interview wird der Wunsch nach Partizipation konkret und unmittelbar an Räume geknüpft. Partizipation wird zugleich als Ziel bzw. Gelingensbedingung sowie als alltägliche Herausforderung (strukturelle Einschränkungen) mit Konfliktpotenzial sichtbar:

> „Wir sind so geprägt von der Situation der zwei Standorte und hier könnt ihr euch ja nur sehr bedingt entfalten, sage ich mal. Wir dürfen hier wirklich nicht mal nichts an die Wand machen. Gar nichts. Was nicht bösartig, sondern das Gebäude ist denkmalgeschützt. Es ist top in Schuss. Und da ist natürlich klar, dass wir uns hier, dass wir hier entsprechende Vorgaben haben und die Kinder sind schon einigermaßen eingeschränkt.“ (I1aTN4, Z. 214)

> „ […] die größten Probleme sind Raum und Ort. Also ihr könntet alles machen, wenn ihr einen richtigen Ort hättet. […] Bürokratie. […] Wenn es um Anschaffungen oder irgendwelche Einkäufe geht. Das geht nicht. Einfach mal schnell unterwegs und man fährt ins Bauhaus und holt was, sondern das muss alles über das Sekretariat laufen. (I1aTN3, Z. 215)

Kritisch betrachtet wird die Frage, wie breite Teilhabe tatsächlich gelingt. Die Daten enthalten Hinweise darauf, dass Beteiligung in vielen Bereichen zwar gewollt ist, aber nicht automatisch entsteht und die Menschen im System nicht gleichermaßen aktiviert werden können. Besonders deutlich wird dies, wo sehr geringe kollegiale Beteiligung im Rahmen einer Evaluation des Umwelttages benannt wird:

> „Ja, also ich habe schon mindestens zwei Umfragen am Anfang gemacht, um auch Bedarf zu klären. Aber Beteiligung gleich null oder vielleicht ein, zwei Kollegen von (…). Wir sind jetzt hier 160 Kollegen […]. Es ist schwierig. Die Ressourcen sind knapp.“ (I5aTN2, Z. 310)

Hier zeigt sich eine Spannung zwischen normativem Anspruch und der erlebten Realität, die andere Schulen ebenfalls thematisieren. Diese Spannung wird durch die Themen Sichtbarkeit und Kommunikation in Bezug auf BNE verstärkt. Diese Themen gelten als Bedingung bzw. wichtige Voraussetzung, um Beteiligung zu ermöglichen sowie BNE Aktivitäten in der Organisation sichtbar zu machen – auch als Multiplikationseffekt:

> „[…] Da können wir in der Kommunikation sicherlich noch mehr machen. Glaube ich auch notwendigerweise, weil öfter mal die Frage kommt, was macht man eigentlich so? Womit beschäftigen wir uns? (…) Da könnte man tatsächlich auch dran arbeiten, um da noch mal das in die Breite trägt. Wobei (in) die Breite tragen immer so eine Sache ist. Wenn man so in dieses Teams (Microsoft Teams) hineinschreitet wie (in) so einen großen Wald manchmal. […] Also ich kriege vielleicht die ersten drei Bäume, aber den Rest des Waldes kriege ich nicht erreicht.“ (I3aTN2, Z. 173)

In derselben Diskussion wird diese Spannung als konkreter Frust gerahmt:

> „[…]. Weil (Denn) mich nervt dieses (Kommunikationssetting), dass das im digitalen Nirwana landet. […]." (I3aTN3, Z. 182)

Insgesamt zeigt sich, dass bestimme BNE Aktivitäten im System zwar vorhanden sind/ sein können, aber nicht gleichermaßen sichtbar bzw. präsent sind. Somit sind sie nicht auffindbar und keineswegs kollektiv anschlussfähig. Sie bleiben dadurch abhängig von einzelnen engagierten Menschen, schaffen keine breite Akzeptanz (Output: Akzeptanz bei den Zielgruppen) und können somit auch keine Wirkung erzielen (Outcome).

Wirkung wird in den Interviews als wichtige Faktor „guter BNE" beschrieben – zugleich aber auch als methodisch und organisatorisch herausfordernd definiert. Dies bezieht sich vor allem auf Evaluationsmaßnahmen, wiederkehrenden Feedbackschleifen oder Befragungen an Schulabgänger*innen: „Wie lässt sich Wirkung messen?", „Woran können wir festmachen, ob sich das Verhalten unserer Schüler*innen geändert hat?" oder „Wie zufrieden sind unsere Schüler*innen (mit den Angeboten)?"

> „Wir waren aber auf einem sehr, sehr guten Weg und sind von dem Pfad halt so ein bisschen weggekommen. Und das war auch immer das, was die Umweltgutachter gesagt haben. Wie messen Sie Ihre Wirkung? […] Wo bleiben Ihre Abgänger? Was nehmen die mit von dem, was Sie hier praktisch gelernt haben? […] Aber es wäre natürlich interessant, das herauszufinden. Aber da haben wir halt an bestimmten Stellen auch gedacht in der Schule. Unser Kerngeschäft ist Unterricht, und wir müssen gucken, wie setzen wir unsere beschränkten Ressourcen für bestimmte Dinge ein. […] schön, wenn man mal eine Rückmeldung kriegt und einige in den beruflichen Bereichen hängengeblieben sind […]. (I2aTN2, Z. 241)

> „Es ist ja wirklich (schade); das finde ich auch interessant und also welche Wirkung dann im Schülerverhalten quasi sichtbar wird. Und es ist eigentlich viel zu wenig auf dem Schirm jetzt eigentlich auch bei mir. […]. Aber ja, es ist schon auch nicht so leicht, weil auch will man das überhaupt, so ein Schülerverhalten direkt zu messen? […] Und für mich ist es aber so (…). Naja, eigentlich müsste man schon, um überhaupt quasi zielorientiert zu arbeiten. (I5aTN2, Z. 329)

Gleichzeit wird deutlich, dass eine Investition (Ressource) in Evaluations- oder Feedbackmaßnahmen zielführend sind und lohnende, wertschätzende sowie positive Rückmeldungen ermöglichen. Zuallerletzt sind dies essenzielle Bedingungen und Beteiligungsformen für eine gelebte Partizipation (an Schule):

> „Und in der Abgängerbefragung haben wir es (BNE) auch drin und […] die Werte sind gestiegen in den letzten Jahren, dass wir als nachhaltige Schule wahrgenommen werden. Oder hat man sich während seiner Zeit hier an nachhaltigen Projekten engagiert? Die Werte sind hochgegangen. (I2aTN5, Z. 242)

> „Was haben wir noch? Eine feste Feedbackstruktur bei uns an der Schule. Die wiederholt sich auch gerade (für) Lehrer*innen. Feedback zum Thema Unterricht, zum Thema Inhalte. Das ist ritualisiert. Zweimal im Jahr findet das statt, sind Feedbackwochen, wo die Schüler*innen alles sagen können, alles niederschreiben können und wir Bezug darauf nehmen können […]." (I5aTN1, Z. 325)

Wirkung (messen) wird weder abgelehnt noch als unwichtig beschrieben, sondern sie steht in einer offensichtlichen Ambivalenz zur Ressourcenfrage und dem Kerngeschäft Unterricht. Das Thema wird oftmals pragmatisch „bearbeitet“ und als herausfordernd beschrieben, andererseits wird die Notwendigkeit in Bezug auf Zielklarheit sowie Orientierung (für schulische Entwicklungsprozesse) anerkannt. Ebenso gilt: Orientierung und Zielklarheit auf allen Ebenen der Schulentwicklung werden in den Interviews gezielt mit der Schulleitung – als Steuerungsorgan, als Impulsgeber*in und Vorbild – verbunden. Zielklarheit wird zudem auch als curricularer Anspruch formuliert – etwa als schulische Roadmap für BNE Themen: *„Zielklarheit ist notwendig, um (a) Orientierung zu schaffen, (b) Ressourcen strategisch einzusetzen sowie (c) strukturelle Verankerung von BNE zu ermöglichen.“*

Damit endet die Ergebnisdarstellung an dieser Stelle bewusst, da eine umfassendere Aufarbeitung sämtlicher Ergebnisse den Rahmen des vorliegenden Artikels überschreiten würde. Zugleich verdichtet sich das Bild von „guter BNE“ nicht allein als pädagogischer Anspruch, sondern bewusst als schulweite Entwicklungsaufgabe. Die Interviews machen deutlich, dass u.a. Partizipation und strategische Entwicklung nicht nur „Wunsch“, sondern zentrale Voraussetzungen einer gelingenden Implementierung von BNE in der Praxis darstellen.

5.2 In Kürze zusammengefasst: mögliche Gelingensbedingungen

Die ersten Ergebnisse zeigen, dass sich die fünf Schulen sehr unterschiedlich auf den Weg gemacht haben und an verschiedenen Punkten ihrer schulischen Entwicklung stehen – an berufsbildenden Schulen auch bedingt durch die jeweiligen spezifischen Berufsbilder, die Neuordnung dieser Berufe sowie traditionell gewachsenen Strukturen. Prinzipiell haben alle Schulen ein ähnliches und konkretes Bild einer „guten und gelungenen“ BNE – deutlich im Kontrast zu Erfahrungen während der wissenschaftlichen Begleitung des Masterplans in Bezug auf eine „unübersichtliche und heterogene Vielfalt der Verständnisse von BNE“ (vgl. Michelsen, 2011).

Deutlich wurde ebenso, dass viel von der (erweiterten) Schulleitung abhängig ist, die sowohl als Vorbild fungieren muss, und auch als Ermöglichungs- und Legitimationsinstanz Wirkung entfalten und die notwendigen Impulse geben kann, denn Nachhaltigkeit bedeutet Verantwortung – für die Leitung wie für alle Beteiligten (Holst & Hantke, 2025, S. 16). Partizipation wird von den befragten Schulen als Schlüsselfaktor bezeichnet, passend zu den Ansprüchen eines WSA (ebd.) Wo – und das zeigt sich in den Interviews – Partizipation aktiv und bewusst gelebt und ermöglicht wird, entsteht ein (neuer) Lern- und (Teil-)Lebensraum, in welchem sich Schüler*innen und Lehrkräfte auf Augenhöhe begegnen (können) und welcher einen positiven Effekt auf das Schulklima hat sowie als Katalysator für strukturelle Verankerung von BNE wirken kann. Dies ist in vielerlei Hinsicht zielführend und wirkt sich u.a. positiv aus, um weitere Lehrkräfte für ein Engagement im Bereich BNE zu motivieren (Grundmann, 2016, S. 65).

Der strukturellen Verankerung einer BNE förderlich sind von den Schulen eingesetzte (oder geplante) Gremien (Steuergruppen, Klimaräte usw.) sowie Arbeitsgruppen (Nachhaltigkeitsteams, RUK-Teams, Schulentwicklungsgruppen usw.), die gelebter Teil der Schulkultur und fester Bestandteil des Systems sind. Besonders wirksam oder von den Befragten als wirksam empfunden sind diese Gremien/ Arbeitsgruppen, wenn sowohl Lehrer*innen als auch

Schüler*innen sowie andere, der Schule angehörige Personengruppen Teil davon sind. Das dies förderlich ist, ist zwar keine neue Erkenntnis – *„als besonders förderliche Faktoren für die Ausbreitung von BNE in Schulen werden vor allem die Schulleitung, […] sowie schulische Gremien wahrgenommen.“* (vgl. Rode, 2005, S. 83-85) –, sie bekommt durch den Anspruch auf (maximale) Partizipation jedoch eine andere Dynamik.

BNE-Aktivitäten eingebettet in wiederkehrende Projekttage, Projektwochen, Vorhabenwochen oder andere Formate sowie Bewerbungen auf „Auszeichnungen“ oder Plaketten (Umweltschule (in Europa), Klimaschule (Plus), Fair Trade Schule, School for Earth) unterstützen die interviewten Schulen dabei, BNE nach und nach für die Schulgemeinschaft sichtbarer zu machen und das Thema strukturell zu verankern. Diese schulinternen Impulse sind von besonderer Bedeutung, um weitere Lehrer*innen für eine Mitarbeit im Bereich BNE zu gewinnen (vgl. Grundmann, 2016, S. 65).

Alle Schulen haben relevante Stellen (BNE-Koordination, BNE Beauftragte, Beauftragte für Nachhaltigkeitsmanagement) geschaffen bzw. diese nach behördlichen Empfehlungen besetzt und diese Personen bekommen alle (zeitliche) Entlastungen in Form von Deputaten – dies zeigt zwar die Relevanz des Themas und gleichzeitig auch deutliche Ambivalenzen: alle Schulen empfinden, dass die zeitliche Ressource zu gering ist, um BNE breiter und strukturierter in der Schule zu verankern. Ebenso sind sich alle Schulen einig, dass – wie oben beschrieben – partizipative Gremien und Arbeitsgruppen der BNE-Verankerung förderlich sind und dennoch haben nur zwei der fünf Schulen solche Gremien/ Arbeitsgruppen bisher strukturell implementiert – und selbst diese sind (nicht immer) so partizipativ, wie es gedacht und gewünscht ist. Genannte Gründe hierfür sind (auch) der Mangel an zeitlicher sowie humaner Ressource sowie weitere Herausforderungen.

5.3 Herausforderungen und Stolpersteine – ein kritischer Blick

Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Teilnahme an der Erhebung auf freiwilliger Basis beruht, es sich nicht um eine repräsentative Zufallsauswahl handelt, und davon auszugehen ist, dass diese Schulen ein erhöhtes Engagement auszeichnen. Dies gilt sowohl in Bezug auf Bildung für nachhaltige Entwicklung als auch in Bezug auf generelle Schulentwicklungsprozesse mit erhöhter Innovationsbereitschaft. Generell war es herausfordernd, Schulen zu finden, die sich bereit erklärt haben, an den Gruppeninterviews teilzunehmen. Vor diesem Hintergrund ist von einer Positivselektion auszugehen, die dennoch – wie sich zeigen wird – Ambivalenzen, Grenzen sowie blinde Flecken innerhalb des Systems thematisieren. Die ersten Ergebnisse zeigen, dass die Schulen Ambitionen haben und sich auf den Weg gemacht haben, BNE nachhaltig und strukturell zu verankern. Der Anspruch ist hoch und es zeigen sich klare Herausforderungen, Hemmnisse sowie Stolpersteine, mit welchen die Schulen tagtäglich konfrontiert sind. Diese ersten Ergebnisse sind daher nicht im Sinne statistischer Repräsentativität zu verstehen. Vielmehr zielt die Untersuchung auf eine analytische Generalisierung: Aus der zuvor beschriebenen „Spurensuche in fünf Fällen“ werden Muster, Spannungsverhältnisse und Gelingensbedingungen rekonstruiert, die für vergleichbare schulische Entwicklungsprozesse bedeutsam sein können. Es gilt: wenn selbst Schulen mit erkennbarem BNE-Interesse auf

begrenzte Ressourcen, herausfordernde Beteiligungsstrukturen und weitere Schwierigkeiten verweisen, deutet dies auf Herausforderungen hin, die über die Einzelfälle hinausweisen.

Um den Punkt von oben aufzugreifen: die Schulen haben relevante Stellen geschaffen. Diese Menschen sind engagierte und motivierte Lehrer*innen, denen das Thema Nachhaltigkeit (oftmals) eine Herzensangelegenheit ist. Diese Personen sind in Arbeitsgruppen aktiv, welche sich mit dem Thema BNE beschäftigen und sie stoßen häufig an (systemische) Grenzen: die Auswertung der Interviews und der Befragung zeigen, dass die Ressourcen knapp sind. Es fehlt an Zeit und Geld. Manchmal auch an Anerkennung. Die kollegiale Teilhabe für das Thema gelingt nicht immer – was durchaus frustrierend sein kann – und ebenso ist der partizipative Gedanke manchmal (noch) mehr Wunsch als Realität: sowohl die Einbindung der Schüler*innen(-Vertretungen) als auch die Einbindung der (erweiterten) Schulleitung in BNE-Themen widerspricht oftmals den eigenen Ansprüchen. So besteht auch das Risiko, dass BNE als „Zusatzaufgabe" einzelner Engagierter bleibt. Eine „Zusatzaufgabe" kann nie eine strukturelle Verankerung im Sinne eines WSA bedeuten und die gewünschte strategische Implementierung bliebe somit aus – um bei den Worten eines Teilnehmenden zu bleiben: man läuft gefühlsorientiert, man denkt nicht zielorientiert, um eine entsprechende Wirkung zu erzielen.

Alle befragten Schulen sind sich diesen Herausforderungen und Stolpersteinen durchaus bewusst und sie konnten bereits in Kapitel 4.1 in Auszügen dargestellt werden: Sei es die Kommunikationsstruktur (über BNE) oder die Bürokratie („nachhaltige Entscheidungen (z. B. Beschaffung) sind nicht immer möglich, aufgrund von behördlichen Vorgaben in Bezug auf Vertragspartner, Preise etc.). Seien es die beschriebenen organisatorischen Herausforderungen im Rahmen von Evaluations- und Feedbackprozessen. Seien es die Themen (exemplarisch) „Künstliche Intelligenz", „Digitalisierung" oder „Inklusion", die ebenso wichtige Eckpunkt im Schulentwicklungsprozess darstellen. Es gibt viele nachvollziehbare Gründe, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht immer die Aufmerksamkeit bekommen kann, die sich die Schulen – zumindest im Rahmen dieser Interviews – wünschen.

Damit für die Schulen Nachhaltigkeit (zukünftig) kein Status wird/ bleibt und die Schulentwicklung zu Nachhaltigkeit im Sinne eines WSA (maximal) partizipativ ist/ wird und einen Raum für Demokratie und Mitgestaltung ermöglicht, wird es notwendig sein, fortwährend und gemeinsam den Lernraum BNE zu erfahren, zu erleben und den Lernprozess partizipativ zu gestalten (vgl. Holst & Hantke, 2025, S. 16).

Wie es für die beteiligten Schulen weitergeht, wird sich im Laufe des Forschungsprojektes zeigen; zwei Erhebungszeiträume bis 2029/2030 sind durchzuführen, auszuwerten und zu analysieren. Ebenso ist für 2027/2028 ein Workshopformat für die beteiligten Schulen angedacht, um gemeinsam an Indikatoren und Kriterien zur Wirkung von BNE zu arbeiten. Es wird sich zeigen, welche Schulentwicklungs- bzw. Handlungsfelder (vgl. Kapitel 2) sowie Vorhaben bzw. Maßnahmen auf dem Weg zur BNE-Schule prioritär oder gar unverzichtbar anzusehen sind, welche Strategie die Schulen verfolgen und welche (neuen oder bekannten) Herausforderungen, Stolpersteine und Schwierigkeiten im strukturellen, systemischen Verankerungsprozess auftreten werden, wie diesen begegnet wird und wie sie möglicherweise gelöst werden und welche Rolle den verschiedenen schulischen Akteur*innen dabei zukommt (vgl. Grundmann,

2016, S. 65). Die Ambitionen und der Wunsch sind vorhanden, wichtige Schritte wurden gemacht, und um den Blick in die Zukunft mit den Worten aus dem Datenmaterial abzuschließen:

> „Also es ist sehr, sehr abstrakt. Aber Nachhaltigkeit wird nicht als Belastung gesehen, sondern als Gewinn.“ (I2aTN4, Z. 267)

Was bisher noch nicht erwähnt wurde und im weiteren Verlauf der Forschung auch fokussiert wird, sind Interviews mit der Schulaufsicht sowie dem Landesinstitut, da diese beiden Institutionen an der (erfolgreichen) Umsetzung der Maßnahmen sowie am Erreichen der Ziele beteiligt sind bzw. Einfluss darauf haben (Masterplan BNE, 2030).

Ebenso soll hier abschließend erwähnt werden, dass der Anspruch zwischen den Formulierungen im Rahmen des Masterplans BNE 2030 und der schulischen Realität kritisch zu betrachten ist. Zum Beispiel in der oben thematisierten Ressourcenfrage: die Schulaufsicht benötigt keine zusätzlichen Ressourcen, um das Thema BNE in die Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit den Schulen aufzunehmen. Gebraucht werden aber die beteiligten Schulleitungen, die diese Vereinbarungen gemeinsam mit der Schulaufsicht treffen – und so Ressourcen in ihren Schulen freisetzen (Masterplan BNE, 2030: AG Schule, S. 12).

6 Resümee

Es konnte gezeigt werden, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht als punktuelle Zusatzaufgabe, sondern als umfassende Schulentwicklungsaufgabe verstanden werden muss und von den befragten Schulen verstanden wird. Eine strukturelle Verankerung von BNE kann nur dann gelingen, wenn Nachhaltigkeit als Aufgabe der gesamten Schulgemeinschaft gedacht und im Sinne eines Whole School Approach umgesetzt wird – dieses Verständnis teilen alle befragten Schulen.

Die bisherigen Ergebnisse machen sichtbar, dass ein gemeinsames Verständnis von „guter“ und gelungener BNE vorhanden ist: Partizipation, strategische Steuerung, sichtbare Verantwortung der (erweiterten) Schulleitung sowie verbindliche Gremien oder Arbeitsgruppen und gewachsene Strukturen erweisen sich als zentrale Gelingensbedingungen. Gleichzeitig zeigen die Fallstudien, dass zwischen dem normativen Anspruch und der schulischen Realität erhebliche Spannungen bestehen. Begrenzte Zeitressourcen, fehlende personelle Kapazitäten, konkurrierende Entwicklungsaufgaben und unzureichend abgesicherte Beteiligungsstrukturen erschweren eine nachhaltige und systemische Verankerung. Die Ergebnisse besitzen keine statistische Repräsentativität, zeigen wohl aber analytische Aussagekraft für typische Bedingungen, Ambivalenzen und Grenzen einer BNE-orientierten Schulentwicklung im Sinne des Whole School Approach.

Ein wirksamer Outcome – und wünschenswerter Impact – kann gelingen, wenn die Thematik nicht vom Engagement Einzelner abhängt, sondern organisatorisch, kulturell und strategisch in Schule umgesetzt und verstanden wird. Die vorliegenden Ergebnisse liefern erste Hinweise darauf, welche Bedingungen innerhalb der Schulen hierfür förderlich sind, machen aber

zugleich auf blinde Flecken und strukturelle Grenzen aufmerksam. Die weiteren Erhebungszeiträume bis 2029/2030 werden zeigen, welche Handlungsansätze sich langfristig als tragfähig erweisen und wie Schulen BNE als Teil einer zukunftsfähigen Bildungs- und Schulkultur weiterentwickeln können.

Erklärung zur Nutzung generativer KI im Schreibprozess

Bei der Erstellung dieser Arbeit haben die Autoren ChatGPT (5.4 Thinking) zur Verbesserung von Sprache, Lesbarkeit und Struktur eingesetzt. Nach der Nutzung des Tools haben die Autoren die Inhalte geprüft und übernehmen die volle Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung.

Bei der Erstellung des Abstracts haben die Autoren ChatGPT (5.4 Thinking) mit folgendem Prompt verwendet, um zwei Vorschläge (sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache) zu erhalten und diese gemeinsam zu diskutieren: „Konzipiere für unseren Beitrag zwei Vorschläge für ein Abstract (sowohl auf deutsch und auf englisch). Die maximale Wörteranzahl soll 130-150 betragen. Wir benötigen zwei Aufschläge, die die Leser*innen dazu einladen, unseren Beitrag zu lesen. Das Abstract darf gerne zeitgemäße Storytelling-Elemente nutzen, um eine Neugier bei den Leser*innen zu wecken."

Literatur

Atteslander, P. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (12. Aufl.). Erich Schmidt Verlag.

Buddeberg, M. (2014). *Zur Implementation des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Studie an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Waxmann.

BUKEA – Behörde für Umwelt, Klima, Energie und Agrarwirtschaft (2021). *Hamburger Masterplan BNE 2030*. https://www.hamburg.de/resource/blob/170304/dd3302f2217c5d88883de28f97035712/masterplan-bne-data.pdf

Grundmann, D. (2016). *„Bildung für nachhaltige Entwicklung erfolgreich in Schulen verankern – Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der an Nachhaltigkeit orientierten Schulentwicklung*. Springer VS.

Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (S. 559–574). Springer VS.

Holst, J. & /Hantke, H. (2023). *Schools for Earth – Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung. Whole School Approach und Unterrichtsgestaltung an berufsbildenden Schulen*. Greenpeace e.V.

Holst, J. & Hantke, H. (2025). Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung. Whole School Approach und Unterrichtsgestaltung an berufsbildenden Schulen. In Greenpeace e.V. (Hrsg.), *Schools for Earth – Das Greenpeace Schulprojekt*. doi.org/10.60813/5KTZ-Z176

KMK (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“* (2. Aufl.). Berlin.

KMK (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Berlin.

Kuhlmeier, W. & Vollmer, T. (2018). Ansatz einer Didaktik der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In T. Tramm, M. Casper & T. Schlömer (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte* (S. 131–151). wbv Publikation.

Kuhlmeier, W., Pillmann-Wesche, R. Schütt-Sayed, S. & Vollmer, T. (2024). *Der Werkzeugkasten für einen nachhaltigkeitsorientierten Berufsschulunterricht*. Hamburg. https://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2024/02/BBnE_Werkzeugkasten.pdf

Kuhlmeier, W., Kastrup, J. & Zopff, A. (2025). Berufsbildung als Innovationstreiber für nachhaltige Transformationsprozesse. In J. Schlicht, F. Schwehm & S. Kaiser (Hrsg.), *Innovation für Nachhaltigkeit durch berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung* (1. Aufl.). wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/79783763977390

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.). Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5

Michelsen, G., Adomßent, M., Bormann, I., Burand, S. & Fischbach, R. (2011). *Indikatoren der Bildung für nachhaltige Entwicklung – ein Werkstattbericht*. Deutsche UNESCO-Kommission.

PHINEO (2021). *Kursbuch Wirkung. Das Praxisbuch für alle, die Gutes noch besser tun wollen* (6. Aufl.). PHINEO gAG Berlin.

Reich, M. (2024). „(Berufliche) Bildung für nachhaltige Entwicklung – Darstellung eines Ansatzes zur Umsetzung des Whole School Approach für eine (B)BNE“. *SchulVerwaltung spezial. Zeitschrift für Schulgestaltung und Schulentwicklung*, 25.Jg, SchVw spezial. 4/2023.

Rode, H. (2005). *Motivation, Transfer und Gestaltungskompetenz. Ergebnisse der Abschlussevaluation des BLK-Programms „21“ 1999-2004*. Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich.

Schulze, J. (2021). *Medienkonzepte zur chancengerechten Schulentwicklung. Fallstudien an Schulen mit besonders herausfordernden Schüler*innenkompositionen*. Springer VS.

Schreier, M., Echterhoff, G., Bauer, J. F., Weydmann, N. & Hussy, W. (2023). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaft für Bachelor* (3. Aufl.). Springer Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66673-9

UNESCO (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Paris & Bonn.

Oestereich, B. & Schröder, C. (2020). *Agile Organisationsentwicklung. Handbuch zum Aufbau anpassungsfähiger Organisationen*. Vahlen Verlag.

Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 53–54). Bundeszentrale für politische Bildung.

Zierer, T., Holle, J. & Adam, B. (2023). *UnLearn School. Auf dem Weg zum Lernen der Zukunft*. beWirken.

Zitieren des Beitrags (25.06.2026)

Zopff, A. & Reich, M. (2026). Über einen Versuch, nachhaltig Bilanz zu ziehen – Hamburger Schulen machen BNE!. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, *50*, 1–20. https://www.bwpat.de/ausgabe50/zopff_reich_bwpat50.pdf

Die Autoren

Prof. Dr. ANDREAS ZOPFF

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaft, Institut I Bildung Beruf Medien

Universitätsplatz 2, 39016 Magdeburg

andreas.zopff@ovgu.de

bpgt.ovgu.de

MARIO REICH

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaft, Institut I Bildung Beruf Medien

Universitätsplatz 2, 39016 Magdeburg

mario.reich@ovgu.de

bpgt.ovgu.de